



Universitat de les
Illes Balears

El desenvolupament de la competència plurilingüe: estudi de la mobilització de recursos en activitats multilingües

Treball d'investigació

Virgínia Rosselló Lozano

Directors: Magdalena Romera Ciria UIB
Artur Noguerol Rodrigo UAB

Departament de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina

Universitat de les Illes Balears

19 d'octubre de 2010

Informació obligatòria

Cognoms i nom de l'autora: Rosselló Lozano, Virgínia

Telèfon de contacte de l'autora: 605491937

Adreça de correu electrònic de l'autora: virginia.rosello@gmail.com

Departament / Escola / Facultat: Departament de Filologia Espanyola, Moderna i Llatina (Facultat de Filosofia i Lletres)

Àrea de coneixement: Didàctica de la llengua

Paraules clau:

Plurilingüisme – Competència plurilingüe – Didàctica – Estratègies - Recursos – Ensenyament - Aprenentatge – Llengües –

Resum:

Aquest estudi intenta aportar llum a la complexa pregunta de com es desenvolupa la competència plurilingüe. Per a tal finalitat, s'estudien els recursos mobilitzats per alumnes de diferents edats, mentre resolen unes activitats multilingües que responen a l'enfocament plural *éveil aux langues*. Davant els reptes de la diversitat i la cohesió social, el Consell d'Europa proposa el desenvolupament del plurilingüisme i la seva competència a través de documents com la *Guia per al desenvolupament de polítiques educatives lingüístiques a Europa*. La manera de dur a la pràctica el desenvolupament de l'esmentada competència és a través de la didàctica del plurilingüisme. En aquest treball innovador, es posa en marxa tot un dispositiu de recerca-acció que inclou alumnes, professors i investigadors, amb l'objectiu d'esbrinar quina informació se'n pot extreure d'unes sessions que utilitzen un plantejament plural de les llengües i que tenen com a darrer objectiu el desenvolupament del plurilingüisme.

Nom dels directors del treball:

Magdalena Romera Ciria (UIB)

Artur Noguerol Rodrigo (UAB)

Adreça de correu electrònic dels directors del treball:

mromera@uib.es

artur.noguerol@uab.cat

Data de defensa del treball: 19 d'octubre de 2010

Per a na Cati i na Catalina Maria, perquè sempre van creure que podria fer-ho.

Per a en Miquel, perquè sense ell no hagués estat possible.

ÍNDIX

AGRAÏMENTS	7
1. OBJECTIUS	9
2. PRESENTACIÓ GENERAL DE LA RECERCA	11
2.1. Punt de partida. Justificació.....	11
2.2. Bases de la disciplina.....	12
2.3. Elecció metodològica	13
2.4. Organització del treball	15
3. MARC TEÒRIC.....	18
3.1. Un món plurilingüe.....	18
3.1.1. La competència plurilingüe i pluricultural	19
3.1.2. Característiques.....	20
3.1.3. Trets dels aprenents plurilingües	23
3.1.4. La competència plurilingüe i l'educació	25
3.1.5. Síntesi	28
3.2. Didàctica del plurilingüisme	28
3.2.1. Consideracions prèvies	29
3.2.2. Una proposta concreta d'educació per al plurilingüisme	32
3.2.2.1. L'enfocament intercultural.....	33
3.2.2.2. La didàctica integrada de les llengües.....	34
3.2.2.3. La intercomprensió entre llengües de la mateixa família	34
3.2.3. L'éveil aux langues: un enfocament plural de l'ensenyament de llengües	35
3.2.3.1. Els inicis	35
3.2.3.2. Altres experiències europees.....	36
3.2.3.3. L'éveil aux langues: definició i característiques.....	36
3.3. La dimensió metalingüística, un pont entre les llengües	40
3.3.1. Conceptualitzacions sobre el terme	40
3.3.2. Aspectes metalingüístics en els aprenents bi- plurilingües	42
3.3.3. Metalingüística i educació	43
3.3.4. Síntesi	45
3.4. Estratègies que ajuden a aprendre.....	45
3.4.1. Estratègies d'aprenentatge.....	46

3.4.2. Estratègies d'aprenentatge de llengües estrangeres.....	47
3.4.3. Algunes classificacions.....	47
3.4.4. Síntesi	49
3.5. L'ensenyament de les llengües a l'educació primària i secundària. Marc institucional a Europa, Espanya i Balears	49
3.5.1. El Consell d'Europa: directrius i documents de referència	50
3.3.2. Els nostres veïnats europeus	53
3.5.3. El cas d'Espanya.....	58
3.5.4. El cas de les Illes Balears.....	59
3.3.5. Síntesi	60
4. METODOLOGIA.....	61
4.1. Principals opcions metodològiques	62
4.1.1. La metodologia qualitativa	62
4.1.2. L'etnografia	63
4.1.3. La recerca-acció.....	64
4.2. Context de la recerca.....	66
4.2.1. Centre de professors i recursos	67
4.2.2. Centres educatius	68
Centre educatiu A	68
Centre educatiu B	70
Centre educatiu C	71
4.3. Població seleccionada	72
4.3.1. Professors.....	72
4.3.2. Alumnes	74
4.4. Protocol de recollida de dades	77
4.4.1. Abans de començar: organització d'un seminari de formació de professors.....	77
4.4.2. Consideracions prèvies sobre la recollida de dades.....	79
4.5. Instruments de recollida de dades	81
4.5.1. L'observació.....	81
4.5.1.1 La confrontació.....	83
4.5.2. L'entrevista.....	83
4.5.3. Les activitats EVLANG.....	85
4.6. Anàlisi de les dades.....	87
4.6.1. Codificació de les dades: transcripció	88

4.6.2. Disseny d'un quadre d'anàlisi.....	89
4.6.3. Alguns exemples.....	91
SABER	91
Primer exemple.....	91
Segon exemple.....	93
SABER SER.....	95
Primer exemple.....	95
Segon exemple.....	96
5. ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DE LES DADES.....	98
5.1. Estratègies que denoten un <i>Saber fer</i> amb les llengües	100
5.1.1. Estratègia d'utilització d'un índex lèxic	102
a.1) A partir de paraules no apreses prèviament	102
a.2) A partir de paraules apreses o conegudes amb anterioritat	106
5.1.2. Estratègia d'utilització d'un índex lèxic + fonètic.....	108
5.1.3. Estratègia d'utilització d'un índex fonètic.....	111
c.1) Referència a fonemes particulars	112
c.2) Referència a un accent específic	114
c.3) Referència explícita a la comparació interlingual entre dos o més llengües.....	115
c.4) Referència a la coneixença d'algú que parla la llengua que s'ha d'identificar	117
c.5) Referència a so proper i identificable però incomprensible	117
5.1.4. Estratègies de fonamentació en índexs morfològics i tipogràfics	119
5.1.5. Estratègia de comparació i transferència lèxica per intercomprensió	126
e.1) Transferències positives	127
e.2) Transferències fallides (els “falsos amics”)	129
e.3) Transferències semi fallides	130
5.1.6. Estratègia d'identificació de les llengües segons les relacions que poden establir entre elles	131
f.1) Llengües «lògiques».....	132
• Llengües romàniques	132
• Llengües eslaves.....	133
f.2) Intercomprensió.....	135

f.3) Llengües percebudes com molt llunyanes i incomprensibles.....	135
f.4) Llengües mal identificades però ben incloses en la seva família lingüística.....	136
5.2 Recursos que denoten un <i>Saber</i> i un <i>Saber-ser</i>	136
5.2.1. <i>Saber ser</i>	137
a) Recórrer a una actitud o valor envers la llengua.....	137
a.1) En forma de prejudici.....	137
• Alemany	137
• Àrab.....	140
• Basc	146
a.2) En forma positiva	148
• Esperanto.....	148
5.2.2. <i>Saber</i>	150
b) Recórrer a un saber declaratiu de les llengües	150
b.1) Història de la llengua.....	150
b.2) Tipologia lingüística.....	151
b.3) Recórrer a un saber de cultura televisiva	155
b.4) Recórrer a un saber geogràfic.....	158
b.5) Recórrer a un saber de referents culturals	160
5.3. Altres dades.....	164
5.3.1 Valorització dels alumnes immigrants i les seves llengües.....	164
CONCLUSIONS.....	168
6.1. Conclusions quant a la finalitat del treball, el desenvolupament de la competència plurilingüe	169
6.2. Conclusions quant als objectius de la recerca.....	170
6.2.1. Estratègies mobilitzades en activitats multilingües	170
6.2.2. Altres recursos mobilitzats en activitats multilingües	173
6.3. Implicacions en relació a la innovació i la recerca. Perspectives de futur.....	176
7. BIBLIOGRAFIA	180
8. ANNEXES.....	193

Agraïments

L'estudi que oferesc a través de la present memòria d'investigació, no hagués estat possible sense l'ajuda i suport de moltes persones. Serveixin aquestes paraules per agrair a totes i cada una d'elles la seva col·laboració.

En primer lloc vull agrair als meus directors de tesi, el Dr Artur Noguerol Rodrigo i la Dra Magdalena Romera Ciria la seva ajuda incondicional i les seves paraules d'ànim sempre que ho he necessitat. El Dr Noguerol em va acollir ara fa dos anys, al grup de recerca GREIP, de la Universitat Autònoma de Barcelona, sense conèixer-me, i oferint-se a ensenyar-me tot el que ara sé sobre el meu camp que és el SEU camp, a passar de ser una bona mestra, a una bona investigadora. Amb ell he pasat moltes hores al telèfon, i a casa seva. La Dra Romera, per la seva part, va confiar amb mi quan jo era una desconeguda i ha seguit i guiat les meves decisions al llarg d'aquest procés, oferint-me en tot moment el seu suport...i la seva paciència.

Menció especial, mereix també la Dra Rosa Rosselló Ramon, professora estimada de magisteri retrobada a l'inici d'aquest camí, i que de manera entusiasta ha respost de manera immediata als meus crits de socors.

En segon lloc, no puc deixar d'esmentar als professors participants en el projecte que, de manera desinteressada, han contribuït a que aquest existeixi. Gràcies a Biel Barceló, Carolina Salvador, Catalina Fernández, Josep Oliver i Antoni Montserrat, que han dedicat hores lliures i dies de classe a preparar i dur a terme les sessions que ens donarien les dades per a redactar aquest treball. Sense ells no hagués pogut accedir als centres i als alumnes qui, a través d'aquestes paraules, també mereixen un reconeixement.

També vull agrair als membres del grup de recerca GREIP, de la Universitat Autònoma de Barcelona, l'haver-me inclòs des del principi dintre del mateix, i haver-me ofert tot tipus d'informació i ajuda. Vull esmentar especialment a la Dra i amiga Dolors Masats Viladoms i a la Dra i directora del departament Luci Nussbaum Capdevila. Menció particular mereix la Dra Virginia Unamuno Kaschapava, que va de decidir ajudar-me de manera altruista el primer moment de tots, elaborant sense conèixer-me un projecte que després em donaria la beca que ara gaudesc durant 4 anys. Des d'aquí i cap a Buenos Aires: gràcies.

Unes línies d'agraïment no poden deixar d'anar dirigides al Dr Christian Degache, de l'Université Stendhal III de Grenoble, i la Dra Martine Kervran, de la Université-IUFM de Bretanya, ambdues a França. Tots dos m'acolliren als seus departaments quan els plantejà des de la distància la idea de fer una estada a les seves respectives universitats.

L'experiència allà va obrir el meu camp d'estudi, i em permeté aprofundir sobre alguns coneixements que han estat molt valuosos durant la meva recerca.

Gràcies també a Catalina Pont i a Cèlia Riba, assessores del Centre de professors i recursos Jaume Cañellas Mut, de Palma, per la confiança depositada en mi, investigadora i formadora de formadors novell.

El meu agraïment també a la Dra Mariana Bono, de la University of Birkbeck of London, Anglaterra, per enviar-me la seva tesi doctoral encara no publicada, i a l'investigador Jean-François De Pietro de l'Institut de recherche et documentation pédagogique de Neuchâtel, Suïssa, que mostrà la seva amabilitat des de llunyania i m'endinsà entusiastament i d'alguna manera en el món del plurilingüisme.

Unes paraules de reconeixement per a na Maria i Mar, companyes trobades en aquest camí de la recerca, i esdevingudes quasi des del primer moment amigues i confidents. Elles m'han ofert la seva ajuda absoluta en els moments que defallia, i els minuts al telèfon, compartit dubtes i projectes, neguits i il·lusions, es compten amb hores.

En darrer lloc, però amb la mateixa importància, vull agrair a tota la meva família el suport incondicional i els moments que han dedicat a ajudar-me en aquests dos anys. En primer lloc, al meu pare. Gràcies a ell som a on som, i a ell li dec que m'hagi ensenyat a estimar l'estudi i a lluitar per a les coses. Gracias también a mi madre, que siempre me ha apoyado hiciera lo que hiciera. Ella es mi modelo a seguir para muchas cosas. Gracias a mis hermanos, Ramón, Javi y Carmen, imprescindibles en mi vida cada uno de ellos, y sin los cuales no me imagino mi camino.

Mención especial merece mi tía Silvia y mis primos Sergio, Juan y Silvia, sin la ayuda ilimitada de los cuales, este trabajo no hubiera sido posible. Todos ellos me han ofrecido su tiempo con la mejor de sus sonrisas. Desde estas líneas: gracias a todos.

I en darrer lloc, gràcies al meu home i als meus fills, per la seva estimació, paciència i sacrificis.

Aquest treball d'investigació s'ha realitzat en el marc de les beques predoctorals de personal investigador del Govern de les Illes Balears de la qual en som beneficiària. Oferta any 2008 (BOIB núm. 65 de 13/05/2008). Referència FPI08 43117103S.

1. Objectius

Aquest estudi té una finalitat central:

Aportar una mica de llum a la pregunta de com funciona i es desenvolupa la competència plurilingüe.

Aquesta finalitat és el punt de partida per poder realitzar propostes didàctiques d'educació plurilingüe i intercultural. La majoria d'estudis realitzats fins ara se centren en comportaments lingüístics que tenen com a marc la visió de la llengua com a realitat uniforme. Plantejar com a referència la competència plurilingüe qüestiona aquesta visió regular i, alhora, produeix un canvi de paradigma teòric que cal sustentar en indicadors empírics. Ens proposam introduir la visió que dels comportaments lingüístics dona el marc multilingüe i multicultural de la nostra societat.

Per intentar donar resposta a aquest complexa qüestió, ens centrarem en l'estudi de les estratègies i recursos que utilitzen els i les alumnes en activitats que impliquen més d'una llengua i que tenen elles mateixes, com a darrera finalitat, el desenvolupament d'una competència plurilingüe. Per al tractament d'aquestes estratègies i recursos, proposam dos nivells d'anàlisi, els quals encara que seran plantejats separatament, es troben interrelacionats i han de ser considerats com a convergents, en una visió global de la competència plurilingüe i del seu desenvolupament. Així, la nostra recerca se centra en els següents objectius:

- **Analitzar les estratègies que mostren un *saber fer* amb les llengües, de reflexió sobre elles, i per tant de caire metalingüístic, que fan emergir una consciència d'aquest tipus.**
- **Identificar i definir els recursos que denoten un *saber* sobre les llengües i un *saber ser* envers elles.**

En el primer objectiu, ens situarem en el marc de l'anàlisi de l'activitat metalingüística dels aprenents plurilingües. Si constatarem que recursos plurilingües n'hi ha, aquests no s'hauran activat si no és gràcies a una consciència metalingüística construïda en base a diferents reflexions sobre el funcionament de les llengües. Aquest objectiu vol investigar les estratègies de caire lingüístic, de *saber fer* amb les llengües que empren els alumnes en la resolució de la tasca que implica més d'una llengua. La utilització d'estratègies metalingüístiques suposarà, segons la nostra opinió, l'emergència d'una consciència metalingüística inherent al desenvolupament de la competència plurilingüe. La hipòtesis aquí és que els estudiants recorreran, quant a les llengües, a allò que ja saben i ho compararan amb el que no saben.

Pel que fa al segon objectiu, l'anàlisi i l'estudi dels recursos que es focalitzen en els sabers declaratius sobre les llengües i les actituds i valors que els parlants els hi confereixen, ens donaran una visió més àmplia dels àmbits que abasta el desenvolupament de la competència plurilingüe. La nostra hipòtesis és que els aprenents no recorreran a aquest tious de recursos que mobilitzen conceptes i actituds, i que per contra, utilitzaran únicament procediments o estratègies metalingüístiques, al motivar les activitats plantejades aquest tipus d'habilitats.

Donant resposta a aquests dos objectius, haurem començat a posar els fonaments per a una didàctica del plurilingüisme ja que, la redacció d'uns primers indicadors per a treballar la competència plurilingüe en context escolar, feta a partir de les dades obtingudes en aquest estudi, serà la base per poder dissenyar propostes didàctiques i situacions d'aprenentatge que contemplin aquest marc innovador de l'ensenyament i aprenentatge de llengües. Subratllar que aquesta investigació només és una aproximació inicial i una primera incursió en el camp de la didàctica del plurilingüisme, fonament per a començar un nou cicle de recerca que ajudi a aprofundir en aquesta nova pedagogia.

2. Presentació general de la recerca

2.1. Punt de partida. Justificació

Llengües de la infantesa, llengües de l'escola, estrangeres i del barri. Llengües de les emocions. Llengües imposades i llengües que vénen sense més.

Aquesta podria ser la biografia lingüística de qualsevol dels nostres alumnes. Les nostres aules, es troben acolorides de diversitat lingüística i cultural i un recorregut com l'esmentat no és l'excepció, sinó la norma. Però aquesta biografia és la nostra, la dels autors d'aquesta memòria d'investigació, que fluctuen entre les llengües de la primera infància, com l'espanyol, el gallec i el català; les de l'escolarització; les estrangeres com l'anglès; les de feina com el francès i l'anglès-americà, i les dels viatges i els sentiments, com l'italià, l'alemany o el basc.

La diversitat de llengües que conformen els nostres repertoris i els dels nostres alumnes ens va dur a qüestionar-nos si d'alguna manera podríem aprofitar, com a mestres que som, aquest capital lingüístic per a millorar els futurs aprenentatges. Bengalí, tamazig, búlgar, portuguès de Brasil, rus, àrab, alemany, espanyol d'Argentina, eslovac, anglès, quítxua... aquestes són les llengües de les aules. Aquestes són les llengües amb què hem de treballar.

Ja fa alguns temps que investigadors i professors europeus com Moore (2006), Noguerol (2008), Castellotti (2002), Kervran (2008), Candelier (2006), De Pietro (2002), Simon (2005), Degache (2008) *inter alii* contribueixen al canvi de paradigma principal d'ensenyament i aprenentatge de llengües que ha regnat fins ara. Es mostren partidaris d'una "evolució cap a una concepció global de l'educació lingüística, que integri l'ensenyament i l'aprenentatge de totes les llengües, per a utilitzar les sinergies potencials" (Candelier, et al., 2008).

Els termes "plurilingüisme" i "competència plurilingüe" sorgeixen des de la primera lectura sobre el tema i arrossequen, apassionen i condueixen a un nou món on totes les llengües s'utilitzen i serveixen. Però, què és el plurilingüisme? El plurilingüisme es defineix com el coneixement i la capacitat que té una persona d'usar varies llengües. Per a ser desenvolupat necessita d'una competència plurilingüe (Coste, Moore, & Zarate, 1997) que no és la sumatòria de competències en diferents llengües, sinó l'específica que desenvolupen persones que parlen més d'una llengua i que els permet resoldre situacions i activitats pràctiques concretes tot recorrent a la comparació, el contrast i l'alternança entre diferents llengües. És un element inel·ludible, una peça mestra a la

definició del subjecte que aprén i de la interacció didàctica. És a la vegada una realitat i un objectiu (Bono, 2008).

A escala europea, aquestes nocions han estat introduïdes pel Consell d'Europa en documents de referència com *el Marc comú europeu de referència per a les llengües* i la *Guia per a l'elaboració de polítiques educatives lingüístiques a Europa*. Aquests conceptes i sobretot les seves implicacions a nivell educatiu són el nucli del que ens interessa investigar.

Pensam que en aquest camí encara queda molt per fer. Danièle Moore afirma que la didàctica de les llengües s'inscriu avui dia en el si d'una reflexió global de valorització i de promoció del plurilingüisme com un objecte comú en l'educació del tots els alumnes (Moore, 2006a). Si això és cert (i nosaltres hi estam d'acord), per què cada llengua continua a ser ensenyada en les institucions educatives com si fos la primera amb la qual l'aprenent es troba després de la seva llengua materna? Vet aquí una paradoxa: davant els esforços de preservar el plurilingüisme que caracteritza a Europa, i que és la resposta davant els reptes de la diversitat i la cohesió social, l'escola continua promovent un model d'ensenyament de llengües on cada llengua s'ensenyava de manera aïllada i sense cap connexió amb les altres del repertori de l'alumne.

Els alumnes d'avui són ensenyats amb els mestres d'ahir i els mètodes de despús-ahir. El nostre granet d'arena en la contribució d'una major comprensió en aquest camp nou i desitjable que és el plurilingüisme.

2.2. Bases de la disciplina

La recerca sobre el plurilingüisme i la competència plurilingüe té els seus orígens més directes en els estudis sobre el bilingüisme. D'aquesta manera, un bon nombre de termes que constitueixen la pedra angular dels treballs sobre plurilingüisme han estat plantejats en els estudis consagrats al bilingüisme o a l'adquisició d'una L2. La visió holística del bilingüisme – no com a dos monolingüismes associats sinó com a un tot indissociable que ha de ser estudiat com a tal – preconitzat als anys vuitanta per Grosjean, (1982) i Lüdi i Py (1986), entre d'altres, il·lustra la continuïtat (històrica i conceptual) entre la recerca sobre el bilingüisme i els treballs actuals sobre el plurilingüisme, que s'han apropiat d'aquesta noció per a aplicar-la a l'adquisició i a la utilització de diverses llengües (Bono, 2008).

Més que insistir sobre possibles ruptures disciplinàries, sembla més assenyat invertir simplement la definició que circulava en el passat (el plurilingüisme com a una forma de bilingüisme múltiple), tributària dels models binaris de l'aprenentatge, per a considerar el bilingüisme com un cas particular de plurilingüisme, segons la definició emprada al *Marc europeu comú de referència* (Consell d'Europa, 2002, p. 205).

La variació lingüística, els parlars bilingües, l'alternança de codis, les estratègies particulars que utilitzen el aprenents que dominen més d'una llengua i les fronteres entre les mateixes ocupen un lloc d'importància a la literatura de referència sobre plurilingüisme, i a alguns d'ells farem referència tant en el nostre marc teòric com a l'estudi empíric.

Els treballs de Weinreich (1963), Gumperz (1982), Haugen (1950, 1957, 1972), Labov (1978), Fishman (2006) i, a l'escenari francòfon, de Lüdi (1987), Py (1997) i Dabène (1994) entre molts d'altres, han contribuït a l'abandonament d'actituds puristes en la descripció de les llengües presents a ambients bilingües, que com hem dit són els predecessors dels plurilingües. Aquests autors han preconitzat, cadascun a la seva manera, un enfocament neutre dels fenòmens de contacte i de la interpretació de formes no estàndard en termes de manifestacions discursives originals o creacions lingüístiques (Bono, 2008).

Les teories sociolingüístiques han tengut d'aquesta manera una influència palpable en l'aparició d'una perspectiva plurilingüe en el si de la didàctica de llengües, sobretot en allò que es refereix al rol de l'alternança de llengües a l'aprenentatge. En paraules de Castellotti i Moore, aquestes teories “marquen el pas d'un mode de pensament arrelat sobre una visió monolingüe i monolítica de la competència lingüística a un enfocament definitivament més variacionista, orientat envers la presa en consideració de les pràctiques lingüístiques quotidianes dels locutors” (Castellotti & Moore, 1999, p. 9).

2.3. Elecció metodològica

El treball de camp duit a terme en un centre d'educació primària i dos d'educació secundària, en el context del sistema educatiu mallorquí i amb alumnes d'edats compreses entre els 11 i els 16 anys, havia de permetre-nos accedir als discursos dels aprenents en relació a unes activitats que suposaven el maneig de diverses llengües alhora. Un seminari de formació de professors va ser la via per a recaptar els ensenyants que finalment participarien de manera voluntària en el projecte.

D'acord amb els objectius empírics plantejats, vàrem optar per una metodologia de recollida de dades que, en coherència amb aquests, es va orientar en tres direccions. Una primera, basada en els alumnes, es va encaminar cap a l'observació i l'enregistrament de diverses sessions on es plantejava a aquests un enfocament de les llengües particular (el de *l'éveil aux langues*). La segona es va centrar en els professors, dels quals vam obtenir informació a partir de la realització d'entrevistes. En aquest cas, ens interessava allò que aquests tenien a dir sobre el plantejament didàctic proposat i les produccions dels alumnes. També era important la manera com els docents havien viscut l'experiència. En darrer lloc, tenim les notes de camp dels investigadors participants, preses durant i després del desenvolupament de les esmentades sessions amb els estudiants. Les dades obtingudes de les tres fonts d'informació presentades són el que utilitzam per a la nostra validació a partir de la metodologia de la triangulació. La finalitat d'aquesta és contrastar la informació recollida, per considerar que cada persona té la seva forma peculiar d'entendre i interpretar la realitat (Díaz Alcaraz, 2002). Amb la triangulació de les dades de les diferents fonts i de les diferents sessions es confereix validesa i fiabilitat als resultats aconseguits en la investigació qualitativa (Noguerol, 1998).

El nostre projecte s'inscriu en el si de les investigacions de didàctica de la llengua que, inspirades en l'etnometodologia, cerquen en l'anàlisi de les interaccions i les converses dels actors implicats, dades que facin evident com es viuen les pràctiques multilingües. Està fonamentat en els principis de l'observació participant i de la recollida de dades situades en un marc social, històric i institucional particular, com a referents continuats de la realitat que es vol canviar a partir de la col·laboració entre els diferents actors socials.

La investigació-acció, en conseqüència, és una opció important del nostre estudi. Aquesta metodologia, ens pareix la més adient per a l'assoliment dels nostres objectius, que inclouen canviar les pràctiques docents a partir de la reflexió compartida. La competència plurilingüe és estudiada d'aquesta manera dins el context de l'aula i amb alumnes que intenten, a partir de les activitats que nosaltres els hi proposam, desenvolupar-la. En el nostre cas la investigació-acció es fa a partir de la detecció d'un problema - que és que a les aules no s'interrelacionen els diferents sabers lingüístics -, per al qual es proposa una solució - que és la posada en pràctica d'activitats plurilingües -, i on finalment s'analitza tot el que ha passat amb la col·laboració dels professors participants. L'anàlisi que se n'extraurà, constitueix la base per a una propera proposta en un nou cicle de la investigació-acció.

En el que es refereix a la metodologia d'anàlisi de dades pròpiament dita, hem optat per un estudi qualitatiu. Els plantejaments que acabam de citar, s'inscriuen en aquesta línia de treball i ens condueixen a una recerca d'aquest tipus. La finalitat és aportar una anàlisi més fina i més lligada de les diferents accions posades en pràctica a la investigació. Atorgam d'aquesta manera una major importància a la naturalesa de les estratègies i recursos observats, que al seu número.

2.4. Organització del treball

El nostre estudi es troba dividit en tres parts fonamentals: el marc teòric, la metodologia i la interpretació i discussió dels resultats. Separadament d'aquestes seccions i per a situar de manera sintètica el treball, hi ha en primer lloc l'exposició dels objectius i finalitats que es pretenen en el projecte, així com a continuació una presentació general de la recerca. L'estudi finalitza amb un apartat que resumeix les principals conclusions.

La primera part del treball (secció 3) està consagrada, com hem esmentat, a la presentació del marc teòric, on es revisa bibliografia relacionada amb el plurilingüisme i el seu desenvolupament. Així, tenim 5 punts que hem tractam a fons. El primer assenta els conceptes de plurilingüisme i competència plurilingüe, fent especial referència als trets que tenen els parlants plurilingües i a la relació entre el plurilingüisme i l'educació. En el segon, dedicat a la didàctica del plurilingüisme, explicam els enfocaments plurals de les llengües, que són les vies de desenvolupament de la didàctica que acabam d'esmentar. Aquests són *la didàctica integrada de les llengües*, *la intercomprensió entre llengües de la mateixa família*, *l'enfocament intercultural* i *l'éveil aux langues*. Aquest darrer plantejament, al ser l'elegit per a dur a terme el nostre projecte, rep una atenció especial i s'explica amb més detall. El tercer punt tracta de la dimensió metalingüística. S'exposen algunes definicions d'aquest concepte que rep múltiples caracteritzacions segons els autors i les èpoques. També es discuteixen alguns aspectes metalingüístics a tenir en compte quan es treballa amb parlants que ja coneixen dues o més llengües. Per acabar es reflexiona sobre la metalingüística i el lloc que aquesta ocupa a l'educació. El quart apartat pretén una revisió a fons del terme d'estratègia, així com de les diferents categoritzacions que s'han fet d'ella. Nosaltres ens decantam per parlar, d'una banda, d'estratègies per aprendre i d'una altra, d'estratègies per aprendre llengües estrangeres. El cinquè i darrer punt d'aquest apartat teòric va encaminat a presentar un marc institucional de l'ensenyament de les llengües a les etapes d'educació primària i secundària, a Europa, Espanya i Balears. S'exposaran en primer lloc els documents de referència provinents d'institucions oficials com el Consell d'Europa. Donarem compte

també, de què fan els altres països de la Unió Europea en matèria lingüística, i acabarem amb un repàs de la legislació quant a llengües a nivell estatal i autonòmic.

Quant a la nostra estratègia de redacció, cada apartat del marc teòric comprèn, sempre, un apartat de síntesi, que pretén resumir els principals punts evocats i, algunes vegades, de tornar-hi de manera crítica.

La segona part del treball (secció 4), està dedicada a la metodologia, és a dir a explicar la manera com ha estat duit a terme aquest estudi. Després d'una breu introducció on s'exposa el que es trobarà en aquest punt, l'apartat arrenca amb les principals opcions metodològiques que s'han triades per a realitzar el projecte. Així, es parla de la metodologia qualitativa, la recerca-acció, l'etnografia i l'etnometodologia. En segon lloc es detalla el context de la recerca. En aquest apartat es descriuen les institucions educatives, que es troben dividides, pel seu millor detall, entre el centre de professors i recursos, i els tres establiments escolars participants en la investigació. El punt següent el dedicam a la població seleccionada. En primer lloc tenim la presentació dels 5 professors que intervinen en l'experiència, i en segon lloc els 121 alumnes repartits en 5 classes i 2 etapes educatives. Al quart apartat detallam els instruments i el protocol de recollida de dades, que inclou l'observació de les sessions dutes a terme, l'entrevista amb els docents i les activitats plantejades als alumnes en les diferents classes. Prèviament a la recollida de dades, s'explica l'organització i desenvolupament d'un seminari de formació de professors en matèria de plurilingüisme i enfocaments plurals de les llengües. Aquest seminari era condició *sine qua non* per a inscriure el nostre projecte en la recerca-acció i aconseguir els participants de l'estudi. En darrer lloc, explicam com es varen analitzar les dades de producció oral del alumnes (el corpus obtingut), que són les més importants en el conjunt de la recerca. Així, s'explica el disseny d'un quadre d'anàlisi que inclou tres nivells d'aprofundiment, i s'exemplifica el procés seguit a partir d'uns quant fragments seleccionats.

La tercera part del treball (secció 5) té l'objectiu d'interpretar i discutir les dades que prèviament han estat analitzades. En aquesta ocasió també hem dividit la secció en dos blocs. En el primer s'interpreten i discuteixen les estratègies que denoten un *saber fer* amb les llengües, o el que és el mateix, una reflexió metalingüística. Aquestes són les dades de més interès per a nosaltres. A la segona part es tracten els recursos analitzats com de *sabers* declaratius sobre les llengües i de *sabers ser* envers les aquestes

Com hem dit al començament d'aquest punt, el treball finalitza amb les conclusions que s'extreuen de totes les dades obtingudes després de la seva anàlisi, interpretació i discussió posterior. D'aquesta manera donarem resposta a la gran finalitat plantejada en

aquets estudi, que és aportar a una mica de llum a la pregunta de com funciona i es desenvolupa la competència plurilingüe, així com als objectius particulars referents a les estratègies i recursos utilitzats pels alumnes durant la resolució d'activitats multilingües. També incloem algunes aportacions de caire més general, com algunes implicacions en relació a la innovació i la recerca quant als alumnes, el professors, la recerca acció i la didàctica de llengües.

3. Marc teòric

3.1. Un món plurilingüe

*Le plurilinguisme est institué comme un « principe fondateur »,
« composante intrinsèque de la citoyenneté démocratique européenne ».*
(Beacco & Byram, 2003-2007, p. 14)

Parlar de competència plurilingüe és parlar de llengües en contacte, de dimensions transversals, de transferències de “sabers” i de “saber-fer”, de diversitat lingüística i cultural. És parlar de la integració de l'alumnat al·loglot i d'un nou paradigma d'educació. És un mode diferent de considerar l'aprenent de llengües dins el seu context únic i plural.

Es comença a estendre la idea de què el plurilingüisme és la regla i el monolingüisme l'excepció (Moore & Castellotti, 2008). La política lingüística i cultural de la Unió Europea, a favor de la implantació del plurilingüisme davant el repte de la diversitat i la cohesió social, s'introdueix poc a poc en el conjunt dels països membres, estupefactes davant la seva pluralitat.

En aquesta primera secció es definiran les nocions de competència plurilingüe i pluricultural i s'intentarà extreure les conclusions que aquest important desenvolupament teòric té per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. D'aquesta manera, una primera part anirà encaminada a precisar el significat d'aquests termes, tot incidint en les seves característiques: el desequilibri constitutiu dels repertoris lingüístics dels aprenents plurilingües, la naturalesa dinàmica i global de les seves competències i la definició del subjecte com a actor social amb la capacitat de gestionar aquest desequilibri i de fer evolucionar aquestes competències. Posteriorment dins aquest punt, unes pinzellades provenents de la psicologia cognitiva i de la psicolingüística ens ajudaran a acabar de caracteritzar l'esmentada competència. La segona part proporcionarà informació sobre els trets específics dels aprenents plurilingües, tot fent menció en primer lloc a les característiques dels parlants bilingües. D'aquesta manera, farem referència a les fronteres entre les llengües que comporten el repertori lingüístic de l'aprenent així com les estratègies especials que mobilitzen. Finalment, la darrera part intentarà aportar llum al que significa la introducció d'una noció com la de competència plurilingüe en termes de concepció de programes

d'ensenyament de llengües. Es comentaran les característiques de la citada competència en relació a les seves implicacions escolars.

Volem precisar abans d'abans d'anar més lluny que, conforme a la terminologia adoptada en els treballs del Consell d'Europa, nosaltres distingim el plurilingüisme del multilingüisme: el primer fa referència a les persones i el segon, en canvi, a les societats. El plurilingüisme és “la presència simultània de dues o més llengües en la competència comunicativa d'un individu i a la interrelació que s'estableix entre elles” (Instituto Cervantes, 1997-2010)¹. El multilingüisme, en canvi, es podria definir com el coneixement i ús de vàries llengües o la coexistència de diverses llengües en una societat determinada (Consell d'Europa, 2002, p. 11).

3.1.1. La competència plurilingüe i pluricultural

La noció de competència plurilingüe i pluricultural, tal com va ser proposada per Coste, Moore i Zarate (1997), és la pedra angular dels enfocaments plurals de les llengües i de les directrius proposades pel Consell d'Europa en matèria d'educació lingüística. Aquest nom ha estat adoptat per la gran majoria d'investigadors interessats pel plurilingüisme i l'adquisició de llengües en contextos multilingües. La seva inclusió en el *Marc comú de referència per a les llengües*, el document convertit, des de la seva publicació al 2001, en una eina de referència ineludible per tots els actors de l'ensenyament de llengües, ha contribuït certament a augmentar la seva gran difusió entre els qui es dediquen a la didàctica de llengües.

Si la noció de competència plurilingüe i pluricultural ha tengut tanta repercussió, és perquè cristal·litza tot un conjunt de desenvolupaments teòrics a la cruïlla de la lingüística de l'adquisició, de la sociolingüística del bilingüisme i de la didàctica de les llengües i les cultures, les quals, des dels anys vuitanta, enderroquen tradicions ben arrelades en aquestes disciplines, com la divisió dels ensenyaments i el model del locutor nadiu (Bono, 2008). Però, què és exactament la competència plurilingüe?

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de

¹ La traducció és nostra.

considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, & Zarate, 1997, p. 12; reprès al Marc, Consell d'Europa, 2002, p. 205)

Alguns elements d'aquesta definició retenen el nostre interès: la descripció de les competències lingüístiques de les persones plurilingües com essent parcials i en desequilibri, la visió global o holística de la competència plurilingüe i la categorització de l'aprenent plurilingüe com un actor social (Castellotti, Coste, Cavalli, & Moore, in press).

Tot seguit farem referència per separat a aquests tres conceptes cabdals, però volem puntualitzar que ens interessarem, de manera més concreta, pels aspectes lingüístics d'aquesta definició. El motiu és que ens semblen més pertinents pel nostre propòsit, considerant com ho fa Coste (2002a), que encara que les dimensions lingüística i cultural es trobin estretament relacionades, es poden plantejar de manera separada.

3.1.2. Característiques

De la definició original de competència plurilingüe, extreim en primer lloc el reconeixement de diferents nivells de domini de les llengües que es coneixen, el que pressuposa l'existència – i la valorització – de competències parcials, incompletes o imperfectes dels locutors. Aquest postulat s'inscriu en la línia dels estudis sociolingüístics del bilingüisme, que han subratllat la dimensió funcional del bi- o plurilingüisme i l'existència d'un desequilibri ordinari a les competències comunicatives dels locutors bi- o plurilingües, desequilibri que no ha de ser interpretat com una carència sinó com un estat normal de les coses (Bono, 2008). Aquesta orientació ha estat concretada i legitimada encara més per la difusió dels *Porfolis europeus de les llengües*, la funció dels quals és valoritzar tots els coneixements i les experiències lingüístiques dels aprenents (Consell d'Europa, 2001). D'aquest document tractarem amb més detall a l'apartat 3.5.5. en parlar de les directrius i documents de referència del Consell d'Europa.

La noció de desequilibri va en paral·lel a la d'evolució. D'aquesta manera, s'insistirà menys amb la competència com un objectiu final idealitzat (la “fita” dels enfocaments

tradicionals) que sobre la gestió estratègica dels repertoris en constant evolució al llarg de tota la vida (Coste, 2002b; Moore, 2006a).

En segon terme trobam la condició composta i heterogènia de la competència plurilingüe. És precisament per no disfressar la natura essencialment inestable i dinàmica de les competències lingüístiques que la definició proposada per Coste, Moore i Zarate (1997) accentua el caràcter global i integrat de la competència plurilingüe. Aquesta, constitueix un conjunt solidari i no és reductible a la suma dels elements que la componen. Aqueixa perspectiva, ja preconitzada per Grosjean (1982; 1985), Cook (1991) i d'altres, s'oposa a les teories de la juxtaposició, que veuen el plurilingüisme com la suma de diversos monolingüismes. Més endavant, farem referència explícita als arguments de caire psicolingüístic que recolzen aquest posicionament teòric. En aquest punt, volem subratllar la dimensió global i integrada, complexa i única, composta i unificada de la competència plurilingüe. La diversitat de llengües que conforma el repertori dels parlants, així com els recursos de què disposa, convergeixen en la construcció d'un conjunt, és a dir d'una competència a la vegada variada i dinàmica però únic i personal.

Un tercer punt de la noció de competència plurilingüe i pluricultural es refereix a la definició de l'aprenent com a locutor i actor social, capaç de funcionar en situacions en què necessita emprar vàries llengües i qui té l'experiència de vàries cultures. L'individu que aprèn és un actor no només a la classe de llengua, sinó a l'entorn social que l'envolta (Zarate, 2003; Moore, 2006a).

Lluny de ser un matís terminològic, la presentació de l'aprenent com un actor qüestiona una pretesa línia de separació entre l'aprenent, que no posseeix la capacitat d'actuar, i el locutor competent que el sobrepassa (Bono, 2008). Es retroben aquí ressons de les proposicions de Lüdi (1984) i Py (1991; 1997) en relació a l'absència de frontera entre els repertoris de l'aprenent i del locutor bilingüe, entre aprendre llengua i usar-la en les interaccions pròpies de la comunicació.

Per la seva banda, Kern i Liddicoat (2008) accentuen el fet que la definició de l'estudiant com actor social permet considerar els seus aspectes interpersonals i la seva dinàmica participativa. Insisteixen en què, quan l'aprenent es converteix en actor, adquireix el poder de participar plenament en la creació o en la modificació dels contextos en els quals ell aprèn i utilitza les seves llengües, els seus repertoris lingüístics.

Una vegada desglossats els tres elements que conformen la definició de competència plurilingüe, proposam al lector una anàlisi des d'una òptica diferent. Oferirem primerament una caracterització més fina i relacionada amb la psicologia cognitiva per

Coste (2001), un dels conceptors de l'esmentada competència en el document “fundacional” (Coste, Moore, & Zarate, 1997). En un segon moment, presentarem la visió que de la competència plurilingüe tenen les teories de la psicolingüística.

Coste relaciona la noció de competència plurilingüe amb la noció de *mobilització de recursos* (pròpia de les definicions més freqüents de competència), de la manera que han estat identificats pels treballs de psicologia cognitiva i represos a les ciències de l'educació. La competència a la qual ens referim, implica la mobilització de recursos específics: aquells del repertori lingüístic. El repertori lingüístic correspon al “conjunt de les varietats lingüístiques que un locutor posseeix en qualsevol grau de domini” (Consell d'Europa, 2002, p. 23).

A la idea de competència com a mobilització de recursos, cal afegir-hi la dimensió *situacional*. El saber és inert si no s'inscriu dins un context. La competència plurilingüe es defineix com a *situada* perquè està constituïda per un conjunt de competències adquirides al llarg de circumstàncies específiques com són els contactes, les interaccions i les experiències lingüístiques i culturals de cada actor social (Kervran, 2008). Les dimensions que suposen la mobilització de recursos i la situació en un context són inseparables: una competència es desenvolupa en una situació concreta, a partir de les accions realitzades per una persona, en funció de diversos recursos que mobilitza.

Per acabar amb aquesta anàlisi, ens volem referir als models d'adquisició de llengües desenvolupats actualment per la investigació psicolingüística sobre el plurilingüisme. El més aconseguit d'aquests models és el *Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, dels autors Herdina i Jessner (2002). Aquests conclouen de les seves anàlisis que la competència plurilingüe té els seus propis principis específics de funcionament i que només existeix un únic sistema, específic i global que no és assimilable a l'addició de varies combinacions de monolingüismes o bilingüismes. L'estudi proposat per Herdina i Jessner es recolza en particular en els models de Grosjean (1982) que va ser el primer en demostrar que el sistema bilingüe no consisteix en la juxtaposició de dos monolingüismes i de Cook (1992; 1993) que va forjar el concepte de “multi-competència holística” (*holistic multicompetence*) per a designar la competència específica dels bilingües.

La demostració d'Herdina i Jessner condueix a la conclusió que hi ha consens en el que respecta a l'existència d'un sistema psicolingüístic global format per components múltiples però interdepenents (Herdina & Jessner, 2002, p. 92).

Aquest plantejament darrer, es pot relacionar amb bastant facilitat amb les propostes dels interaccionistes, com L. Mondada que defineixen l'adquisició de la llengua superant els processos cognitius individuals i la situen en termes de negociació, bricolatge i ajustament als altres actors de les interaccions comunicatives. Aquest plantejament deixa de banda la consideració dels aprenents com a locutors “*multiply handicapped*” sinó que els seus errors són gestionats en les interaccions i, per tant poden esdevenir recursos per a l'aprenentatge (Mondada, 2006, p. 84-85).

3.1.3. Trets dels aprenents plurilingües

« Tout locuteur est potentiellement plurilingue en ce qu' il est capable d'acquérir la maîtrise, à des degrés divers, de plusieurs variétés linguistiques, à la suite ou non d'un enseignement. L'aptitude à acquérir les langues est naturelle et se trouve ainsi à la portée de tous. Le plurilingue n'est pas un locuteur d'exception, comme le polyglotte, et le plurilinguisme ne peut pas être considéré comme le privilège d'une élite de locuteurs “surdoués” ». (Beacco & Byram, 2003-2007, p. 40)

Tots els alumnes són, en potència, plurilingües. El seu maneig de dues, tres o inclús més llengües o varietats lingüístiques fa que la competència plurilingüe sigui, sinó existent (clarament i explícita), al menys present en germen en gran part dels locutors contemporanis (Castellotti, 2006). El que els falta per aconseguir el domini de l'esmentada competència és el desenvolupament d'estratègies o habilitats que permetin mobilitzar i combinar els recursos existents en el seu repertori lingüístic.

Una vegada exposat aquest pensament, volem oferir dades referents a les característiques específiques que posseeixen els parlants plurilingües. Per seguir un ordre cronològic en l'aparició de les teories, en primer lloc volem presentar aquelles que, en un primer moment es van caracteritzar com a pròpies dels individus bilingües, ja que com ha estat dit a la presentació general de la recerca, els estudis sobre plurilingüisme són descendents directes dels de bilingüisme. En segon lloc farem referència a les singularitats pròpies dels locutors plurilingües.

Tot i que parlarem en termes d'avantatges dels bilingües sobre els monolingües, no podem deixar de mencionar en primera instància, que les diferents revisions de la literatura sobre el tema conflueixen en una tendència generalitzada fins als anys 60 a associar el bilingüisme a tota una sèrie de handicaps entre els quals trobam un semilingüisme, una sobrecàrrega cognitiva, problemes psicològics, un llenguatge dubitatiu, una gramàtica imperfecte, retards escolars així com la debilitació de les

facultats mentals de l'individu entre d'altres mals (Skutnabb-Kangas, 1981; Grosjean, 1982; Cook V.-J. , 1993; Lüdi, 1998; Baker, 2001)².

L'estudi seminal de Peal i Lambert (Péal & Lambert, 1962) marca un canvi de sentit dins la recerca del bilingüisme i el desenvolupament cognitiu, inaugurant el període anomenat *dels efectes positius*.

Baker, autor d'una obra de referència sobre aquest tema (2001), proposa un inventari dels avantatges atribuïts d'ara en endavant als locutors bilingües en relació als monolingües: la flexibilitat cognitiva, l'aptitud al pensament divergent o lateral, una creativitat més gran, una major sensibilitat comunicativa i una atenció selectiva. Però, a què es deuen aquests avantatges cognitius dels bilingües? Recollint les idees de Cummins, d'una manera general, es donen tres explicacions (Baker, 2001, p. 144-145).

- l'experiència de les llengües, més gran i més variada, que resulta del fet d'evolucionar a dues llengües, i sovint a dues cultures, diferents;
- l'alternança de llengües, és a dir les operacions de va i ve entre les llengües que els bilingües efectuen regularment i sobre la que s'ha fet la hipòtesis que elles augmenten la flexibilitat mental i la sensibilitat comunicativa dels locutors;
- l'objectivació o la distanciació vis a vis de les llengües, que les permet considerar com a objectes.

Una vegada oferta una visió general característica dels parlants bilingües i tot subratllant que existeix molt poca bibliografia d'aquesta temàtica al respecte, presentarem la caracterització de Moore (2006a) quant als joves alumnes plurilingües:

1. les llengües que conformen el seu repertori són nombroses. Els infants poden parlar i comprendre dues o tres llengües (a vegades més) i estar en contacte amb varis alfabetes;
2. les fronteres entre les llengües que coneixen són movedisses;
3. posen en pràctica estratègies de pas d'una llengua a l'altre molt particulars, que mostren representacions de la distància entre les llengües molt diferents a les dels seus companys monolingües;

² Cal recordar el congrés sobre el bilingüisme que es va celebrar a Luxemburg (1928) i on l'A. Galí va participar de manera molt remarcable. Un dels tèmics més repetits i forts va ser parlar dels problemes del bilingüisme: "El Congrés de Luxemburg (1928) pot ser el representant d'una primera època en què el bilingüisme era considerat negatiu pel desenvolupament intel·lectual, pel rendiment escolar i pels aspectes cognoscitius i desenvolupament de la personalitat. Aquesta concepció era recolzada pels treballs d'investigació realitzats fins aleshores. Ara bé, aquests treballs tenien grans falles metodològiques" (Viladot i Presas, 1981, p. 138-139)

4. en el pla cultural, s'observen també reconstruccions contextuais, relacionades amb el contacte de cultures i a la seves representacions.

S'extreu d'aquesta caracterització alguns punts que és molt important retenir: l'elevat nombre de llengües que formen part del repertori lingüístic del parlant; l'existència d'unes fronteres poc estables entre elles i la utilització d'unes estratègies força diferents d'allò que, fins al moment, era normalment acceptat en la didàctica de les llengües.

3.1.4. La competència plurilingüe i l'educació

« Le statut des langues à l'école (trop souvent des matières disciplinaires encore très cloisonnées et sans interrelations), les constructions curriculaires (qui laissent peu de souplesse pour aborder différentes langues, changer de langue, reprendre une autre langue, développer des compétences partielles, etc.) et les méthodologies et pratiques pédagogiques en vigueur (qui tendent à favoriser une approche communicative qui n'offre, hélas, pas de contrastivité et où la norme du natif reste encore la référence) pour ne pas parler du silence qui règne sur les langues identitaires des élèves, constituent un ensemble de facteurs qui laisse peu d'espoir de voir reconnaître, activer ou développer des compétences plurilingues, essentielles dans un parcours de vie » (Simon, 2005, p. 139).

La definició de competència plurilingüe tal com ha estat presentada, ens condueix a qüestionar, d'una banda, quin és el paper dels centres educatius en relació a aquest nou plantejament didàctic, d'una altra, sobre les condicions en les que pot contribuir al seu desenvolupament.

Tot i que dedicarem la següent secció d'aquest treball a la didàctica del plurilingüisme, (és a dir, de quina manera concreta podem posar en pràctica dispositius que desenvolupen la diversitat lingüística) volem, en aquest apartat, exposar les implicacions primeres que se'n desprenen de la noció de competència plurilingüe a nivell escolar. Ho farem a continuació amb el mateix ordre que hem ofert les característiques de l'esmentada competència, extreta de la definició original de Coste Moore i Zarate (1997).

Així doncs, en primer lloc, si tenim en compte el paper fonamental que tenen les competències parcials de les llengües en el desenvolupament de la competència plurilingüe, des de les institucions educatives ens hauríem d'allunyar de la finalitat

d'adquisició d'una competència nativa o quasi-nativa com a únic objectiu de l'aprenentatge. D'aquesta manera s'obre la porta a objectius parcials i diversificats, que permeten posar l'accent sobre certes habilitats més que sobre d'altres (com per exemple, desenvolupament d'una competència de comprensió de textos especialitzats, de competències d'expressió oral no necessàriament acompanyades de competències d'expressió escrita del mateix nivell...) (Bono, 2008). A la *Guia per a l'elaboració de polítiques lingüístiques educatives a Europa*, llegim al respecte que

« [...] la connaissance d'une variété linguistique ne relève pas du tout ou rien : on croit communément que tant que l'on n'a pas acquis une compétence de natif, on parle mal. Contre cette croyance ordinaire, on proposera des enseignements conduisant à des compétences diversifiées (en termes de niveau de maîtrise et de compétence : compréhension, compréhension et production, connaissance de la culture cultivée...) » (Beacco & Byram, 2003-2007, p. 42).

En segon lloc, i en referència a la visió global i integrada de la competència plurilingüe (que com hem vist no es pot reduir a la suma dels elements que la componen), s'ha de dir que, respecte a l'educació, l'adscripció a aquesta línia ens condueix a "l'adopció d'una perspectiva diacrònica que planteja l'activitat d'aprenentatge com situada a una trajectòria de vida i dins una comunitat estructurada en base de pràctiques i de valors educatius" (Bono, 2008, 134). El desenvolupament de les competències lingüístiques s'inscriu d'aquesta manera en el temps, tenint en compte que l'aprenent plurilingüe acumula, al llarg del seu itinerari d'aprenentatge, experiències amb les llengües la natura de les quals, les circumstàncies de la seva apropiació i les exigències de les mateixes poden ser extremadament diverses. El cúmul d'experiències que constitueixen les vivències lingüístiques d'un aprenent és un element clau per comprendre les pràctiques lingüístiques que recorren als recursos plurilingües (Bono, 2008). Aquesta perspectiva ens permet plantejar la competència plurilingüe com a canviant, sempre incompleta i relacionada directament amb la fórmula del *Marc* de "l'aprenentatge al llarg de tota la vida" (Consell Europa, 2002, p. 23).

A un altre nivell de reflexió, però dins aquesta característica globalitzant i integradora, concebre la competència plurilingüe i pluricultural com un tot indissociable només és possible als centres educatius, a condició de plantejar els repertoris dels aprenents com inclusius de

- les llengües "estrangeres" ensenyades a l'escola (llengües de prestigi, de difusió internacional, properes, les "bones llengües" segons l'expressió de Castellotti,

(2006, p. 321);

- les llengües que, sense ser ensenyades, parlen els alumnes (llengües regionals, de la migració, minoritàries);
- la llengua d'escolarització (llengua nacional, oficial o similars) que és també la L1 per a la majoria dels alumnes (encara que no de tots).

Aquest plantejament no és el que es veu al si de les institucions educatives, on es poden observar tensions entre dues finalitats educatives: l'obertura a la pluralitat de les llengües és sovint percebuda com un entrebanc al necessari domini de la llengua comuna (Coste, 2008).

Els autors de la definició de competència plurilingüe i pluricultural, denuncien la "ceguesa" de l'escola davant el capital lingüístic i cultural que ja tenen els infants: "d'una banda, una pràctica dual, de l'altra, un duel de llengües" (Moore, 2006a, p. 181-182).

Ja en el seu text fundador de 1997, Coste Moore i Zarate mencionaven contextos històrics i institucionals marcats per la centració d'una llengua, una història, un país i una literatura. El que acabam d'exposar evoca una ideologia fonamentada en la separació, l'efecte del qual no és només erigir fronteres entre la llengua primera i les altres llengües, sinó també, al nivell de la transposició de les pràctiques de l'ensenyament de llengües i cultures, d'instaurar un recel davant els contactes i les circulacions entre les llengües (Dabène, 2003).

Només sobrepasant aquestes idees i tractant les llengües com a components d'un repertori lingüístic únic i global, podrem accedir a l'educació plurilingüe. Si volem ser més precisos, caldrà relacionar els aprenentatges lingüístics amb *el conjunt* dels aprenentatges, si al que aspiram és a aquest canvi de paradigma que en aquests moments és tan necessari (Noguerol, 2008).

En darrer lloc, i en relació al darrer element de la definició de competència plurilingüe i pluricultural, quant a les implicacions en l'educació, volem fer referència a la descripció de l'aprenent com a actor social amb un capital lingüístic i cultural. L'afirmació de l'estatus d'actor social de l'individu que aprèn, ens recorda que la construcció d'una competència plurilingüe no pertany només al domini escolar. Al contrari, el plurilingüisme és una constant a la vida dels alumnes, a les seves famílies i a les seves comunitats (Bono, 2008). No obstant això, si seguim a Py (1997) i a Moore (2006a) entre d'altres, podem constatar la dificultat de les institucions educatives a tenir en compte els *sabers* i els *saber-fer* (procediments) que no han inculcat elles mateixes. És aquesta una doctrina molt arrelada que hauria de veure's modificada. Kervran (2008), insisteix en el fet que l'escola hauria de ser el lloc on totes les llengües dels aprenents

convergeixen i s'enriqueixen mútuament dins el conjunt de camps disciplinaris, tant siguin llengües pertanyents als repertoris del centre, com llengües de l'exterior. D'aquesta manera es podrien “considerar els aprenents com a usuaris socials de les llengües, i cercar la convergència dels aprenentatges lingüístics que es donen dins o fora de l'escola” (Bono, 2008, p. 40). En paraules de Zarate:

« (...) la reconnaissance de la pluralité des appartenances requiert un champ d'observation élargi qui intègre les expériences scolaires et non-scolaires, les langues apprises hors de l'école qui doivent bénéficier des mêmes critères de reconnaissance que les langues enseignées à l'école. Cette approche exige que l'individu soit appréhendé dans le déroulement d'une histoire familiale, dans un parcours qui peut impliquer plusieurs générations et dans un espace de sens qui est d'emblée transfrontalier. » (citada a Bono, 2008, p. 181).

3.1.5. Síntesi

En aquesta primera secció del marc teòric hem exposat la noció de competència plurilingüe així com les seves característiques principals. Conceptes com la parcialitat en el domini de les llengües, la globalitat de la competència i la denominació de l'aprenent com actor social, han estat els punts remarcats. Una caracterització a partir de les teories de la psicologia cognitiva i de la psicolingüística també ha estat feta. S'ha ofert posteriorment una descripció dels trets dels aprenents bi i plurilingües, per emmarcar des d'una altra òptica la nostra temàtica. El variat nombre de llengües que coneixen, les estratègies particulars que utilitzen i les fronteres inestables entre les llengües, han estat les aspectes destacats. Per acabar, hem volgut esmentar les primeres implicacions que es desprenen de la noció de competència plurilingüe a nivell escolar. El tenir en compte el bagatge lingüístic dels alumnes, la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida i l'abandonament del “model de parlant nadiu”, són els aspectes que hem subratllat.

3.2. Didàctica del plurilingüisme

Aquesta secció de l'estudi planteja una reflexió sobre el que significa la introducció d'una noció com la de competència plurilingüe en termes de concepció de programes

d'ensenyament de llengües. S'exploraran alguns enfocaments nous així com nous “escenaris curriculars” (seguint la terminologia proposada al capítol 8 del *Marc de referència*) que intenten pensar les articulacions entre plurilingüisme i escola i de respondre d'aquesta manera al repte de la construcció d'un plurilingüisme escolar.

3.2.1. Consideracions prèvies

Tot entrant en matèria, llegim al capítol vuitè del *Marc de referència*, dedicat a les opcions del disseny curricular, proposa tres principis fonamentals que poden orientar el debat sobre els currículums:

- El plantejament curricular s'ha d'inscriure en la línia de l'objectiu general de promoure el plurilingüisme i la diversitat lingüística.
- La diversitat lingüística només és possible si es poden evitar repeticions innecessàries i estalviar esforços d'aprenentatge, a més de promoure la transferència d'habilitats.
- Les consideracions i mesures relatives als currículums no s'haurien de limitar a un currículum per a cada llengua presa aïlladament, ni tan sols a un currículum integrador que inclou diverses llengües. S'hauria de tenir en compte el paper transversal o transferible entre les llengües. (Consell d'Europa, 2002, p. 206-207).

S'entreveu en aquestes línies un canvi de paradigma que constitueix “l'evolució cap a una concepció global de l'educació lingüística, que integra l'ensenyament i l'aprenentatge de TOTES les llengües, per a utilitzar les sinergies potencials.” (Candelier et al. 2008, 4). (Tot i que és cert que encara hi ha poques propostes “oficials” que tinguin en compte aquestes orientacions, val a dir que aquestes línies són les que es van prendre com a referència en la proposta de currículum lingüístic de la Generalitat de Catalunya (Noguerol, 2005; Noguerol, 2008).

La Guia per al desenvolupament de polítiques lingüístiques educatives a Europa, anomena a aquest nou model educació plurilingüe:

*« Par **éducation plurilingue**, on entendra toutes les activités, scolaires ou extra scolaires, qu'elle qu'en soit la nature, visant à valoriser et à développer la compétence linguistique et le répertoire de langues individuel des locuteurs, dès les premiers apprentissages et tout au long de la vie ».*

I, en canvi parla d'ensenyaments plurilingües a la proposta concreta d'aquest tipus d'educació:

« Par enseignement(s) plurilingue(s), on se référera aux formes concrètes de l'éducation plurilingue (par exemple, aux enseignements de langues nationales, étrangères, régionales ...) dont l'une des finalités est le développement de la compétence plurilingue. On notera que l'éducation plurilingue peut aussi se réaliser par des activités principalement destinées à sensibiliser à la diversité des langues, mais qui ne visent pas à faire acquérir celles-ci et qui ne constituent donc pas un enseignement de langues à proprement parler. » (Beacco & Byram, 2003-2007, p. 18).

Segons el que acabam de citar, el que es pretén amb l'educació i els ensenyaments plurilingües és, d'una banda, el desenvolupament de la competència lingüística i el repertori de llengües dels aprenents i, de l'altra, la convergència de tots els aprenentatges lingüístics, adquirits dins o fora de l'escola. La gestió d'aquest repertori correspon a la competència plurilingüe.

Estam d'acord amb la continuació d'aquesta línia de treball, ja que dins el marc acadèmic, que és el nostre, els estudiants es veuran enfrontats en el futur a treballar amb textos de diferents llengües, a fer d'interprets, a realitzar presentacions en una llengua a partir de notes preses a una altra, a participar a converses on es parlen llengües diferents i a on es comprenen.

No obstant creuem que això serà una realitat més o menys d'aquí poc temps, ara per ara aquest tipus d'activitats, que Coste (2003) qualifica de “connexions inèdites però sens dubte fecundes”, no formen part del repertori habitual als manuals de llengua ni a d'altres materials pedagògics (evidentment tret de les propostes que realitzen els col·lectius que treballen amb els enfocaments plurals). En relació a això, Porcher (2003) assenyala les dificultats operatives lligades a l'adopció d'un currículum que col·locaria el desenvolupament de la competència plurilingüe al centre de les preocupacions, tot pensant en les rigideses que regeixen els ensenyaments de llengües (programes, horaris, exàmens i manuals). Cosa que si es vol ser més precís demanarà, a més, la coordinació amb les àrees no lingüístiques i, per tant, una visió del currículum força més avançada que no pas la que s'està donant en aquests moments (Noguerol, 2005), perquè cal reconèixer que « *l'éducation plurilingue déborde en effet des cadres habituels du découpage scolaire des disciplines* » (Beacco & Byram, 2003-2007, p. 93). Véronique (2005a i 2005c) s'interroga sobre la “difícil migració” dels conceptes sorgits de les recerques sobre el plurilingüisme al camp de la praxeologia de l'ensenyament de llengües, sobretot a allò que es referix a la “didactització” dels continguts que s'han

d'ensenyar. Altres investigadors comparteixen aquesta preocupació, entre els quals Carrasco Perea, Degache i Pishva, que observen:

« L'insertion curriculaire demeure sans doute le principal défi à relever pour toute approche ou tout dispositif didactique novateur. Dans le domaine de la didactique des langues, c'est le cas pour toutes les démarches se revendiquant de la didactique du plurilinguisme comme la didactique intégrée des langues (Roulet, 1980 ; Chiss, 2001), l'éveil aux langues (Candelier et al., 2003, 2004) ou encore l'intercompréhension entre locuteurs de langues voisines (Dabène, 1995) » (Carrasco Perea, Degache, & Pishva, 2008, p. 62).

Si tenim en compte aquestes dificultats, ens podem imaginar (i esperar) que la recerca girarà cada vegada més cap a la vessant metodològica, per una posada en marxa efectiva de pràctiques d'ensenyament i d'aprenentatge que permetin afavorir la circulació i transversalitat de sabers (Bono, 2008). Com ho recorda Coste (2003), aquests objectius comporten a la força canvis importants en els dispositius educatius existents. L'anàlisi de Castellotti i Moore (2004) va en el mateix sentit. Les autores apunten que

« sur le plan de la gestion des apprentissages, les interactions visées entre les langues invitent à l'innovation dans les méthodologies et les démarches pédagogiques, et la transformation des pratiques enseignantes. Ces orientations impliquent notamment la prise en compte et la valorisation des circulations interlinguistiques, une articulation entre les vécus scolaires et non scolaires, et un travail de réflexion sur les langues et leur apprentissage » (2004, p. 181).

Des de fa ja alguns anys, Castellotti (1997), així com altres investigadors, treballen en el marc d'una didàctica del plurilingüisme, tot reflexionant la manera com es podria “didactitzar” l'alternança (veure també Moore, 2001a). Com ja s'ha dit abans, a l'estat espanyol, aquesta proposta ha estat portada a la pràctica al currículum oficial de Catalunya, on s'han integrat les recerques d'aquests grups i altres que com GREIP s'han plantejat de fa temps la necessitat de situar en el terreny de les pràctiques docents la reflexió teòrica (Noguerol, 2005)

Posar sobre la taula una didàctica del plurilingüisme suposa tenir en compte que la qüestió del plurilingüisme no és nova i que ja parlem d'una tradició d'una trentena d'anys. No obstant això, un dels pilars de l'ensenyament de llengües al llarg de tot el segle XX ha estat sens dubte la separació entre les llengües (Castellotti, 2001a i 2001b;

Dabène, 2003; Véronique, 2005a). Les pratiques pédagogiques s'han fonamentat en la separació dels ensenyaments, on

« chaque langue vivante est proposée à l'apprentissage comme un ensemble épistémologique clos, fermé sur son propre système de règles, fortement différencié des autres, notamment de celui de la langue maternelle, et influencé par un ensemble de traditions linguistiques et culturelles qui lui sont propres. » (Dabène, 2003, p. 24-25).

Fer propostes que canviïn aquesta “uniformitat” torna a posar sobre la taula el necessari abandonament d'una visió compartimentada de les competències dels individus, de manera global, però també específicament en matèria de llengües i cultures. Aquest abandonament es dedueix de la concepció que es dona de la competència plurilingüe i pluricultural en el *Marc*, on es diu que aquesta competència no consisteix en “un repertori de competències diferenciades i separades per a comunicar-se depenent de les llengües” sinó en una “competència plurilingüe i pluricultural que inclou el conjunt d'aquelles llengües” (Consell d'Europa, 2002, p. 167; Candelier i altres, 2008, p. 8).

3.2.2. Una proposta concreta d'educació per al plurilingüisme

Quan s'intenten traduir els principis de l'educació plurilingüe en dispositius concrets que permetin posar en pràctica un currículum global d'ensenyament de llengües, disposam del que s'anomena els enfocaments plurals de les llengües i les cultures, una nova proposta didàctica. Aquests plantejaments persegueixen un objectiu comú, que és dotar la didàctica de les llengües d'aspectes transversals. Com explica Bono (2008), per fer que cada aprenentatge afavoreixi els aprenentatges ulteriors, es planteja l'explotació sistemàtica dels coneixements a través de la transferència de sabers -el que demanda la consulta i la relació dels sistemes lingüístics coneguts- i dels *saber fer*, sota la forma d'una reflexió metalingüística.

Estam d'acord amb la idea expressada per Candelier i els investigadors del grup ALC del CELV de Graz que els enfocaments plurals constitueixen l'eina d'articulació indispensable que facilita el desenvolupament i l'enriquiment continu de la competència plurilingüe i pluricultural dels aprenents. Aquests apleguen tots els esforços didàctics que intenten aconseguir un desplegament coherent d'una competència d'aquestes característiques (Candelier i altres, 2008; Noguerol, 2008).

Les finalitats que es poden enunciar respecte als enfocaments plurals són estrictament idèntiques a les que contemplen els instruments centrals del Consell d'Europa en matèria de llengües que són el *Marc comú europeu de referència per a les llengües* i la *Guia de polítiques lingüístiques educatives a Europa*. Però, què són exactament els enfocaments plurals de les llengües? Com es desenvolupen? Quin tipus d'activitats proposen per articular les llengües que conformen el repertori lingüístic de l'aprenent? Com impulsen el desenvolupament de la competència plurilingüe?

“Els “enfocaments plurals de les llengües i cultures” són els plantejaments didàctics que posen en pràctica activitats d'ensenyament-aprenentatge que impliquen alhora diverses varietats lingüístiques i culturals” (Candelier i altres, 2008, p. 6).

Aquest terme s'oposa al de “enfocaments singulars” on l'únic objecte d'atenció en el seu plantejament didàctic és una llengua o cultura determinada, presa aïlladament.

La denominació d'enfocaments plurals comprèn tres plantejaments principals: l'éveil aux langues, la didàctica integrada de les llengües i la intercomprensió de les llengües de la mateixa família, als quals Candelier (2003c) proposa incloure un quart, que és l'enfocament intercultural. Aquest autor, és el que primer introdueix el terme d'enfocament plural amb el significat que aquí ens referim i que s'ha estès. Volem remarcar, però, que aquest concepte es va reservar als seus inicis només a la proposta d'éveil aux langues (Candelier, 2001). No és fins més tard (Candelier, 2006), que aquest autor decideix incloure els altres dos esmentats en primer lloc per després afegir també l'enfocament intercultural. Al nostre país aquestes propostes tenen una difusió cada vegada més grans i, en el marc dels nous currículums, troben un camp adient per a la seva difusió (Noguerol, 2008).

3.2.2.1. L'enfocament intercultural

L'enfocament intercultural (cf. Porcher, 1978; Conseil de l'Europe, 1983; Cortier, 2007; Varro, 2007) ha tengut una influència clara en la didàctica de les llengües. No obstant això no hi ha cap programa concret que es pugui desenvolupar i posar en pràctica directament a les aules, com és el cas dels altres plantejaments plurals, a més sovint podem trobar propostes molt diverses que es fa molt difícil de classificar en el camp de la didàctica de la llengua (vegeu per exemple moltes de les propostes que hi ha a <http://www.aulaintercultural.org/>).

3.2.2.2. *La didàctica integrada de les llengües*

La didàctica integrada de les llengües, (cf. Roulet, 1980; Bourguignon & Dabène, 1982; Bourguignon & Candelier, 1988; Castellotti, 2001; Hufeisen & Neuner 2003; Noguerol, 2008), té l'objectiu d'ajudar a l'alumnat a establir relacions entre un número *limitat* de llengües, aquelles l'aprenentatge del qual es pretén en una etapa escolar (tant si, a la manera tradicional es volen aconseguir les mateixes competències per a totes les llengües ensenyades, com si es pretén l'adquisició de “competències parcials” per a algunes d'elles). Els treballs de Roulet, a principis dels anys vuitanta, ja se situaven en aquesta línia (Roulet, 1980 i 1995; Chiss, 2001). Avui dia, molts de treballs centrats en l'aprenentatge de l'alemany després de l'anglès s'inscriuen en aquest àmbit.

La idea central d'aquest enfocament és recolzar-se en la L1, o en la llengua de l'escola, per accedir d'una manera més fàcil a la primera llengua estrangera; llavors recolzar-se en aquestes dues per a facilitar l'accés a una segona llengua estrangera, ajudes que poden manifestar-se d'igual mode a la inversa (Candelier, y otros, 2008). En aquest àmbit també cal contemplar altres propostes més ambicioses que relacionen també l'ensenyament integrat de llengües amb els aprenentatges no lingüístics (Ramírez & Serra, 2001), en línia amb la visió globalitzadora de l'ensenyament.

3.2.2.3. *La intercomprensió entre llengües de la mateixa família*

La *intercomprensió entre llengües de la mateixa família* (Dabène, 1996; Blanche-Benveniste & Valli, 1997; Meissner et al. 2004 ; Doyé, 2005) proposa treure partit dels avantatges que suposa la pertinença d'una llengua a una mateixa família lingüística. El procediment consisteix en recolzar-se en una de les llengües conegudes per l'individu i que pertany a una família lingüística determinada (romànica, anglo-germànica, eslava). Es treballa sobretot en l'àmbit de la comprensió, que es pretén cultivar sistemàticament.

Aquesta iniciativa presenta materials específics que permeten la seva introducció en els sistemes educatius. Es tracta dels diferents programes europeus d'intercomprensió entre llengües aparentades que han sorgit en la darrera dècada: EuroCom, Eurom4, Galatea, Galanet, i d'altres, que tenen un gran potencial de desenvolupament en el sí de la formació de llengües en context universitari. Per als nivells de primària i secundària, existeixen altres plantejaments com el del grup Unió Llatina (<http://www.unilat.org>).

3.2.3. L'éveil aux langues: un enfocament plural de l'ensenyament de llengües

Tot i que el plantejament *d'éveil aux langues* és un dels enfocaments plurals de les llengües la descripció del qual s'hauria d'incloure a l'apartat anterior, li atorgam una rellevància i un pes major en aquest punt particular, donat que la recerca del nostre estudi s'ha plantejat a partir d'activitats específiques que segueixen els seus principis. Així, és el nostre objectiu oferir una explicació una mica més precisa en les línies que segueixen.

3.2.3.1. *Els inicis*

L'enfocament *d'éveil aux langues* tal com nosaltres el concebem, prové en línia directa del moviment Language Awareness i del seu concepte de llengua com a “matèria pont” (bridging subject) a través del currículum. Aquest plantejament sorgeix a Gran Bretanya a partir dels treballs d'Eric Hawkins, qui al 1974 proposa integrar dins el currículum escolar una disciplina transversal que ell anomena Language Awareness (en endavant LA). El que es vol, és establir lligams entre els diferents aprenentatges lingüístics a l'escola. El propi Hawkins explicarà més tard, al 1984, que la funció “d'assignatura pont” és “to bridge the gap between MT English, FL, English as a Second Language, Community languages” (Hawkins, 1984, p. 4). És a dir, establir “ponts” entre les llengües que coneixen els alumnes.

La motivació principal d'aquest programa era la voluntat de combatre el fracàs escolar en la classe llengua, tant en anglès com en llengua estrangera (James & Garret, 1991, p. 3; James, 1995, p. 27; Moore, 1995, p. 45-46). No obstant aquest objectiu anà adreçat a tot l'alumnat, Hawkins (1984) va concedir una especial importància al cas dels alumnes migrants, que fracassaven en la consecució d'un bon nivell d'anglès.

En paraules de De Pietro, el context que va promoure que a Gran Bretanya es posàs en marxa un moviment d'aquest tipus fou la conjunció de tres grans problemes constatats al si de l'escola “ les dificultats d'integració i la freqüència de fracassos escolars dels alumnes que provenien de la migració, les problemàtiques dels alumnes anglòfons a l'aprenentatge d'una llengua estrangera i la dificultat en anglès de tots els alumnes, atribuïda al nivell massa limitat de les seves capacitats lingüístiques” (De Pietro, 2002, p. 65).

3.2.3.2. *Altres experiències europees*

A altres països d'Europa, les idees sorgides de la corrent LA, van donar lloc durant els anys noranta a diverses iniciatives puntuals. En citarem a continuació les més rellevants.

A França tenim els treballs de Louise Dabène a Grenoble (Dabène, 1995) o les experiències duïtes a terme a Dijon per Ghislaine Haas (Haas, 1995), centrades en el desenvolupament de les capacitats metalingüístiques i d'ortografia en el alumnes més petits.

A Alemanya la Pädagogische Hochschule de Freiburg (Oomen-Welke, I. 1998) i el Landesinstitut für Schule und Weiterbildung de Soest (Haenisch, H. & Thurmann, E. 1995) treballen en la mateixa perspectiva, però més dirigida a classes amb molts d'alumnes provinents de la immigració.

A Àustria el Zentrum für Schulentwicklung de Graz (Huber, J. & Huber-Kriegler, M. 1994) juntament amb l'institut de recerca que acabam de citar de Soest, introdueixen oficialment a les escoles del seu territori un enfocament inspirat parcialment en la corrent LA. El nom que rep el moviment a ambdós llocs és respectivament Sprach- und Kulturerziehung i Begegnung mit Sprachen in der Grundschule.

A Itàlia, l'enfocament Educazione Linguistica és hereva també del plantejament *Language Awareness* i es desenvolupa durant el mateix període (Balboni, P-E. & Luise, M-C. 1994).

És al cantó francòfon de Suïssa que el moviment es desenvolupa més extensament durant aquests anys. Al 1990, el Département de l'Instruction Publique et des Affaires Culturelles de Neuchâtel delega un grup de reflexió per a la promoció d'una millor integració dels ensenyaments de llengües (Kervran 2008). Aquest dispositiu, que al principi només contemplava les llengües estrangeres, s'amplia després a les llengües de la migració. En 1993, un equip d'investigadors organitza la implementació de les primeres experiències d'*éveil aux langues* amb el nom d' *Education et Ouverture aux Langues à l'École*, conegut més bé amb les sigles *EOLE* (Perregaux, 1995; De Pietro, 1995).

3.2.3.3. *L'éveil aux langues: definició i característiques*

L'éveil aux langues (Dabène, 1991; De Pietro, 1995; Perregaux, 1995; Candelier, 2003b, 2006) és un plantejament que proposa activitats que impliquen a la vegada diverses llengües però “que l'escola no té la intenció d'ensenyar” (Candelier, 1997).

Això no vol dir que no es puguin incloure la llengua de l'escola i qualsevol altra llengua que s'estigui aprenent, però no es limita només a aquestes llengües. Integra tot tipus de varietats lingüístiques, així com llengües de la família, de l'entorn...i de tot el món sense cap tipus d'exclusió (Candelier i altres, 2008). Així, és un enfocament didàctic que posa en pràctica activitats d'ensenyament-aprenentatge que impliquen a la vegada diverses llengües i cultures. La intenció no és aprendre aquestes llengües, sinó descobrir, despertar al món de la diversitat lingüística i cultural que ens envolta.

Tres són, al nostre parer, les aportacions específiques d'aquest plantejament. La primera i més important és que vol ser un punt de trobada on s'uneixin diverses capacitats que són útils per als aprenentatges lingüístics i on es desenvolupi una competència general per a aprendre llengües que facilitarà l'accés a una utilització de moltes llengües (Candelier M. , 2003a).

Una altra aportació estretament relacionada amb l'anterior, és que pretén acompanyar els aprenentatges de les diverses matèries tot proposant una ampliació dels coneixements en el domini lingüístic, sobretot les d'ensenyament i aprenentatge de llengües. No és important el fet que aquestes siguin una L1, L2 o L3 (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux, & Zurbriggen, 2003, p. 40).

La tercera contribució és que pretén fer més visibles i legítimes totes les llengües que formen part de l'entorn de l'alumnat. Amb el seu desenvolupament, ofereix la possibilitat de donar coherència i sentit als aprenentatges lingüístics que sovint estan aïllats i compartimentats. D'aquesta manera, les llengües perden una certa "estrangereïtat" que a vegades les fa extremadament llunyanes i, en aparença, inaccessibles (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux, & Zurbriggen, 2003, pág. 40).

Les orientacions didàctiques en la que es fonamenta aquesta corrent són fonamentals per al nostre estudi, per aquest motiu oferim una breu descripció de les mateixes. Els conceptors de l'enfocament de l'éveil aux langues, varen optar per un plantejament socioconstructivista de l'ensenyament/aprenentatge, on l'alumne és l'actor/ el responsable dels seus aprenentatges, que aconsegueix en col·laboració amb els altres (Joshua i Dupin, 1993, citat a De Goumoëns, Noguerol, Perregaux, Zurbriggen, 2003). La idea central de l'enfocament que presentam, consisteix en recolzar-se en el concepte de *situació-recerca* com a punt central de les activitats. De manera més precisa, els alumnes han de ser confrontats a un *obstacle cognitiu* que els empeny a qüestionar-se coses, a reflexionar, a documentar-se, a intercanviar amb els companys per finalment intentar resoldre el problema que se li ha presentat. Com subratllen els esmentats autors l'enfocament de LA preconitzaven ja una orientació similar, fonamentada sobre la

pedagogia de la descoberta “discovery approach”, com l’anomenen Garret i James, (1992, p. 316).

Especial referència mereix una noció didàctica que és pròpia de les propostes de *l'éveil aux langues*: la logique du détour³. Aquest plantejament s'utilitza com a eina de resolució - i per tant d'aprenentatge - davant l'objectiu d'obertura a la diversitat. Els materials de *l'éveil aux langues* confronten als alumnes envers nombroses llengües i això és així no només per qüestions de sensibilització a la diversitat lingüística i de legitimació de les llengües minoritàries, sinó sobretot perquè aquest “détour” per l'observació de moltes llengües permet una distanciació provocada per la comparació de la pròpia llengua amb altres i altres funcionaments.

« Par la comparaison entre différents systèmes linguistiques, différents systèmes d'écriture, différents fonctionnements, qui permet la confrontation de perspectives multiples, la didactique de l'éveil aux langues a donc l'ambition d'entraîner les élèves dans une nouvelle forme de rapport à la connaissance qui rompt avec la conception d'une éducation ne valorisant, symboliquement et dans les pratiques scolaires, que la culture (i potser també la llengua) dominante, exclusive et seule légitime » (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux, & Zurbriggen, 2003, p. 25)

S'obri d'aquesta manera una camí a la *descentració*, un canvi de perspectiva per a la reflexió sobre les llengües. “Este descentramiento sobre la lengua posibilita la reflexión metalingüística y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Esto se facilita si se aporta al alumnado experiencias lingüísticas que ayuden al alumnado a distanciarse de esa lengua.” (Noguerol, 2005, p. 10). També permet una millor comprensió d'alguns fenòmens que són problemàtics en L1 i/o L2, L3.

Una darrera orientació mereix ser mencionada, ens referim al caràcter social de l'aprenentatge. Cada vegada que la natura de la tasca ho permet, un treball de grup se'ls proposa als alumnes. Aquest mode de treball afavoreix la comunicació entre ells, provoca conflictes de punts de vista i els obliga a una explicació constructiva (De Goumoëns, Noguerol, Perregaux, & Zurbriggen, 2003).

Per acabar aquest apartat, volem fer referència a l'estructura dels materials didàctics que es varen crear per a posar en pràctica dins les aules el plantejament *d'éveil aux langues*.

³ Mantenim aquest terme, com ho han fet altres investigadors d'aquest camp, per exemple, (Noguerol, 2003) per les seves connotacions en llengua francesa.

El capítol 2 del llibre *EVLANG* (Candelier, M. *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, 2003a), al qual ens hem referit en diverses cites a les darreres línies, és el material base del que agafam la informació. Cada suport o unitat didàctica consta de tres fases:

- *Fase de situació inicial.* Aquesta primera fase té la funció d'arrelar l'activitat en la programació i actualitzar els coneixements previs dels alumnes. També cerca motivar als alumnes, qüestionant la problemàtica presentada de manera oberta i interessant. L'emergència de les representacions dels alumnes en termes de llengües o del subjecte proposat per treballar, també és missió en aquest punt. Per acabar, esmentar que aquesta primera etapa té encara una altra funció social, que és la d'obertura d'un espai plurilingüe a la classe (Perregaux, 1995).
- *Fase de situació d'investigació.* En aquesta etapa els alumnes intenten resoldre el problema que se'ls ha presentat. La investigació representa el moment clau de l'aprenentatge. El conflicte cognitiu els condueix a adquirir nous coneixements a partir de la recerca i la descoberta. Aquest fa que l'aprenent revisi i modifiqui els seus coneixements dins de la zona de desenvolupament proper, tal com el proposa Vigotsky. (Noguerol & Vilà, 2003). Ens trobam aquí al cor de procés de descentració. Una estructura en petits grups amb activitats de treball cooperatiu fa aflorar les capacitats personals dels alumnes i potencia les interaccions entre iguals.
- *Fase de síntesis.* És en aquest punt on s'estructuren els coneixements adquirits i on es verbalitzen les solucions consensuades pel grup. Es posa en comú la manera com s'ha arribat al resultat exposat així com les estratègies que s'han utilitzat. D'aquesta manera els alumnes veuen els diferents criteris utilitzats pels seus companys en la resolució del problema i la intervenció del professor facilita la reflexió metacomunicativa a partir dels diferents raonaments. Aquesta fase és la que tanca el procés i permet arribar a visions globals que serveixen de suport per a la interiorització i la memorització dels coneixements elaborats (Noguerol, 2003)

Les idees i principis del corrent *l'éveil aux langues* es varen concretar i desenvolupar en el marc de dos projectes europeus, *EVLANG* i *JALING* que tengueren lloc entre 1997 i 2004.

3.3. La dimensió metalingüística, un pont entre les llengües

« Il a été observé que, en règle générale, ce public (de l'école primaire) présente une curiosité spontanée pour les langues; de plus, à cet âge-là, les capacités cognitives des enfants leur permettent de procéder à des opérations mentales relativement complexes dans le cadre d'une analyse métalinguistique, telles que le repérage d'éléments communs ou la substitution. » (Dabène & Ingelmann, 1996)

La competència plurilingüe és una competència dinàmica i global que es construeix a partir de les experiències en les diverses llengües i les oportunitats d'interrelacionar els diferents sabers lingüístics. Aquesta confrontació entre les varietats lingüístiques presents suposa el desenvolupament d'una competència o capacitat de descentració que va associada a un despertar i treball en el camp de la consciència metalingüística. El desenvolupament d'una competència metalingüística es part integrant d'una educació plurilingüe que pretén la construcció, per part de l'alumne d'un "conèixer-se" en relació a les llengües i d'una "experiència experta multilingüe" (Moore, 2006, pág. 243).

Com ja ha estat exposat en l'apartat anterior, l'enfocament de *l'éveil aux langues* impulsa l'adopció d'una actitud reflexiva sobre les llengües i d'una manipulació de les mateixes, (Moore, 1995). Per tant, l'activitat metalingüística es troba present tant en els principis de la corrent, com en els dispositius elaborats per a desenvolupar el plantejament, en el nostre cas les activitats dels alumnes.

3.3.1. Conceptualitzacions sobre el terme

"The [bilingual] child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations" (Vygotsky, 1986 [1934], p. 196).

Què entenem per metalingüística? Usat com a adjectiu qualifica tota una sèrie de termes: consciència, reflexió, estratègia, activitat, competència, representació, aspectes que és important revisar per a posicionar-se en relació al tema que aquí ens ocupa. De manera molt sintètica, exposarem a continuació algunes definicions que la noció de metalingüística.

Un dels autors de referència sobre la matèria, Gombert (1990), defineix el terme com “l’attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation” (p. 11). De la seva obra *Le développement métalinguistique* és interessant per al nostre estudi les etapes dels comportaments metalingüístics segons l’edat (p. 231), així com el model de desenvolupament metalingüístic a l’infant (p. 142).

Danièle Moore (1995) es refereix a la consciència metalingüística o awareness of language com la capacitat d’adoptar una actitud reflexiva en referència als objectes lingüístics i la seva manipulació; dit d’una altra manera la capacitat a reflexionar sobre la llengua.

El saber fer metalingüístic representa per a Bialystok (2001) una capacitat per a utilitzar els coneixements formals sobre una llengua, per oposició a la capacitat per a utilitzar la llengua. Finalment, la consciència metalingüística és per a Bialystok un constructe teòric i epistemològic que revela un altre nivell d’anàlisi i que subratlla qüestions complexes, per exemple, en relació a l’atenció focalitzada en un funcionament lingüístic que pot desembocar a una adquisició.

A la seva obra consagrada a la consciència metalingüística i al plurilingüisme, Jessner defineix la consciència metalingüística com “la capacité de porter son attention sur la langue en tant qu’objet en soi ou de penser de manière abstraite sur la langue et, par conséquent, de jouer avec ou de manipuler-la.” (2006, p. 42).

Per a Coste (1985), parlar de consciència metalingüística vol dir suposar en l’aprenent una atenció, un despertar als funcionaments lingüístics com a tals i l’elaboració d’hipòtesis en relació a aquests funcionaments. En paraules de l’autor:

« Le métalinguistique émerge lorsqu’un mot ou un énoncé est employé de manière autonymique, c’est à dire lorsqu’il n’est pas perçu comme designant autre choses que lui-même. » (1985, p. 77).

A la llum de les investigacions sobre la comunicació exolingüe i el bilingüisme, i dels treballs sobre el rol de les habilitats metalingüístiques en la construcció de les competències lingüístiques, Kervran (2008) es referix a la competència metalingüística com un feix de capacitats encarregades de centrar l’atenció sobre les formes lingüístiques i de manipular-les. Aquestes capacitats es divideixen en un saber que..., saber com..., i saber per què... relatiu al funcionament de les llengües.

3.3.2. Aspectes metalingüístics en els aprenents bi- plurilingües

La hipòtesis d'un avantatge cognitiu i, més específicament, d'una consciència metalingüística creixent en els alumnes que ja són bilingües, té importants repercussions en el camp de l'educació de les llengües i del plurilingüisme. La literatura de referència (Gajo, 2001; Herdina i Jessner, 2002; Jessner, 2006; Moore 2006a i 2006b inter alii), atorguen un rol preponderant a la dimensió metalingüística dels aprenentatges lingüístics. El pla metalingüístic, que es situa més enllà de l'esfera pròpiament lingüística i composta dels sistemes lingüístics coneguts (L1, L2, L3...), és considerada com el lloc on emergeix el “ser bilingüe” o “l'oportunitat d'aprenentatge” (traduït de “atout bilingüe ou atout d'apprentissage”) (Bono, 2008). Aquesta oportunitat o bonus estratègic donaria als aprenents plurilingües una avantatge potencial respecte als monolingües.

A continuació, breument oferirem allò que els autors més rellevants sobre la matèria (citats mes amunt), exposen al respecte.

Per a Gajo, l'avantatge bilingüe es mesura en un creixement o augment del potencial metalingüístic en el sentit ampli (2001). L'autor estableix un lligam directe entre la dimensió metalingüística i la competència estratègica, entesa com la capacitat per a paliar les deficiències d'ordre lingüístic, discursiu o sociolingüístic per a mantenir la comunicació.

Segons Moore, les competències estratègiques correspondrien a « levels of metalinguistic awareness that would enable learners to concentrate on structural similarities and differences in languages, and would impulse hypotheses raising and risk taking» (2006b, p. 125).

En el model dinamic creat per Herdina i Jessner (2002), els locutors plurilingües desenvolupen competències específiques orientades cap a l'aprenentatge, la gestió i el manteniment a la comunicació de les seves llengües. Aquestes competències contribuirien d'una manera general al desenvolupament d'una consciència metalingüística dels parlants. La consciència metalingüística està, per als autors, estretament lligada a la noció de control, i ells postulen l'existència en els plurilingües d'un mecanisme de control ampli (“*enhanced multilingual monitor*”) que els permetria:

- omplir les funcions de control ordinàries (anticipar les errades, esmenar els malentesos, triar una estratègia de comunicació);

- extreure allò que necessiten dels recursos comuns formats per les llengües en presència.

La consciència metalingüística creixent dels plurilingües i la seva capacitat per a controlar les seves produccions lingüístiques estarien a l'origen del l'avantatge qualitatiu en relació als monolingües. Aquests dos components formen part també d'un *factor plurilingüe o factor P*, considerat com accelerador o catalitzador dels aprenentatges.

3.3.3. Metalingüística i educació

« ...il est temps d'exploiter les propriétés communes des langues et de reconnaître l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique pour développer une didactique intégrée des langues maternelle et secondes. »
(Roulet, 1995, p. 23).

Fa 38 anys, el 1972, el Consell d'Europa organitzava a Turku, Finlàndia un simposi per a tractar per primera vegada i de manera oberta i explícita, el problema de les relacions entre la L1 i la L2. Les dades en aquell moment informaven del fet que els infants abordaven successivament durant la seva escolarització, l'ensenyament i aprenentatge de diferents llengües, tant maternes com segones. La qüestió principal que es posava damunt la taula era si s'havia de tractar el procés d'ensenyament-aprenentatge de diferents llengües a partir d'un enfocament integrat i coherent, o simplement s'havia de valorar com una juxtaposició dels diferents sabers lingüístics. Les conclusions que d'aquest simposi es varen extreure foren redactades en forma de recomanacions. A saber: que els esforços que s'havien fet fins aleshores d'establir lligams entre les llengües eren insuficients i que tant els professors de llengua com els de llengües estrangeres havien de coordinar les seves activitats pedagògiques i fonamentar els seus ensenyaments sobre uns principis comuns (Roulet, 1995).

Els temps ha passat des que aquests principis, que impulsen les relacions i les reflexions sobre les llengües, foren postulats. Algunes passes s'han donat al respecte, però tal volta sense el seguiment o la repercussió desitjables: a les diferents institucions educatives les llengües continuen a ser ensenyades de manera independent, amb metodologies diverses, per mestres que no van coordinats i que a més creuen en la compartimentació de les àrees.

Els enfocaments plurals de les llengües i les cultures, presentats al punt 3.2 sobre la didàctica del plurilingüisme, són una desenvolupada temptativa en favor d'una didàctica integrada i reflexiva de les llengües, i per tant, dintre de la perspectiva de la

metalingüística. En paraules de Kervran (2008), la finalitat dels enfocaments plurals de les llengües és construir i cristal·litzar les competències metalingüístiques que estan en joc en el si d'una metodologia global de les llengües i les cultures. El plantejament plural esmentat pot ser considerat, segons l'autora, com la proposta didàctica concreta que treballa la reflexió sobre el llenguatge i les llengües.

Les competències metalingüístiques explícites plantejades per aquests enfocaments, siguin tant de caire declaratiu com procedimental, són construïdes durant l'observació i l'anàlisi dels trets formal del llenguatge. Candelier diu al respecte que:

« Par le recours à une perspective comparatiste, les approches plurielles fournissent à l'élève quelques exemples de mises en relation entre sa propre langue et d'autres langues, dont la langue des apprentissages scolaires, et lui montre ainsi qu'il peut chercher à s'appuyer sur de telles mises en relation lors de l'apprentissage de cette dernière. » (Candelier, 2006, p. 173).

Per la seva banda Moore (1995) reflexiona sobre el que suposa una educació que tenguin en compte totes les llengües i que afavoreixi els aprenentatges posteriors. L'autora teoritza sobre el fet que la llengua es converteixi en l'objecte del pensament al mateix temps que és l'eina que servirà per expressar aquest pensament.

Coste és un dels autors que més ha insistit sobre l'interès de les pràctiques pedagògiques fonamentades sobre la reflexió metalingüística. Segons ell, aquestes pràctiques no es contradiuen amb el desenvolupament de les competències de comunicació en una llengua:

« Beaucoup estiment aujourd'hui que, sans rompre avec la poursuite d'un apprentissage aux fins de communication, et sans que les apprenants aient à se transformer en linguistes, une pratique métalinguistique armée (et non pas aveugle), construite (mais à partir souvent des appréciations « spontanées » de ceux qui apprennent) peut non seulement aider à situer différenciellement des fonctionnements de la langue maternelle et de la langue étrangère mais aussi accroître la maîtrise de l'une et de l'autre. » (Coste, 1985, p. 78).

Aquest autor refusa l'oposició entre les adquisicions en mitjà “natural” (sobre el terreny) i les situacions d'aprenentatge “artificial” (a l'escola) i la pretesa eficàcia de les primeres respecte a les segones. Coste afirma que “ la communication linguistique en classe de

langue n'est jamais aussi fonctionnelle ou – comme on dit - “authentique” que lorsqu'elle se fait métacommunicationnelle ou métalinguistique” (idem, p. 76).

Finalitzam aquest important apartat per al nostre treball, amb la reflexió que en el context escolar, allò que segons les investigacions recents (i d'altres que ja no ho són tant), se suposa que és un avantatge lingüístic i cognitiu de l'alumne, es troba en el terreny confrontat a ideologies i a pràctiques pedagògiques desfasades i incoherents. La presa en consideració per la institució educativa dels *sabers* i dels *sabers-fer* metalingüístics que resulten del plurilingüisme dels aprenents, és un desafiament al que encara li queda un llarg camí per recórrer.

3.3.4. Síntesi

En aquest apartat dedicat a la metalingüística, hem parlat en primer lloc de les diferents conceptualitzacions que rep el terme, així com dels diversos mots al que qualifica. Consciència, competència, saber, reflexió, diferents autors han presentat les seves definicions que entrevuen alguns punts de convergència, com són la reflexió sobre el llenguatge, la seva manipulació, l'acció conscient que suposa, la descentració respecte a les formes i el treball tant cognitiu com lingüístic que es realitza. El segon punt ha anat encaminat a donar a conèixer allò que alguns autors anomenen com avantatge cognitiu o consciència metalingüística creixent que, segons ells, presenten els aprenents bi o plurilingües respecte als seus homòlegs monolingües. Aquest avantatge existeix a causa de la interrelació de les diferents llengües que conformen el seu repertori lingüístic, i es considera com la “capsa d'eines” del parlant plurilingüe. En darrer lloc hem revisat les propostes que autors de referència sobre la matèria, fan del treball metalingüístic a l'escola. Amb aquest apartat hem volgut fer patent que ja fa temps que hi ha estudiosos que cavil·len la importància d'un treball metalingüístic a les aules, tant per augmentar el potencial d'aprenentatge de futures llengües com per millorar les competències en una sola llengua.

3.4. Estratègies que ajuden a aprendre

Els darrers 30 anys hi ha hagut un canvi de sentit en el camp de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües amb un èmfasis més gran sobre l'aprenent i l'aprenentatge en detriment a l'altre pol del binomi: el del professor i l'ensenyament (Hismanoglu, 2000). En relació a aquest nou focus d'interès, la manera com els estudiants processen la nova informació i la classe d'estratègies que empren per a entendre, aprendre o recordar-

la, ha estat la principal inquietud dels investigadors que estudien l'àrea de l'aprenentatge de llengües estrangeres.

Aquesta visió més centrada en l'aprenent i l'aprenentatge es troba vinculada a la teoria del cognitivisme, on el fonamental és l'estudiant, amb el seu camp vital, la seva estructura cognoscitiva i les seves expectatives personals. Aquest corrent postula que l'aprenentatge és anar més enllà de la informació obtinguda: parteix d'un saber que ja hi és i que ha estat estructurat per l'home. Es destaca el paper actiu del subjecte, que és el que elabora, desenvolupa i crea els conceptes del món que l'envolta. Aquesta tendència és diferent a la tendència conductista, on l'èmfasi es posa en les condicions externes que afavoreixen l'aprenentatge.

Les estratègies d'aprenentatge han estat objecte en els darrers anys de nombrosos estudis que s'han esforçat en definir-les i en classificar-les. La bibliografia al respecte és extensa i minuciosa tant en el que es refereix a les estratègies d'aprenentatge en general com la de les llengües estrangeres en particular. És el nostre objectiu en aquest apartat oferir una visió general tant de les definicions més encertades i completes segons la nostra opinió, com de les categoritzacions que han tingut un major seguiment.

3.4.1. Estratègies d'aprenentatge

Per a Danserau (1985) i Nisbet & Shucksmith (1987) les estratègies d'aprenentatge constitueixen seqüències integrades de procediments o activitats que es trien amb el propòsit de facilitar l'adquisició, l'emmagatzematge i/o la utilització de la informació.

L'autor que fa la definició més encertada, segons el nostre parer és Monereo (1994). Aquest sembla conciliar molt bé les idees anteriors, i es refereix a les estratègies com

“processos de presa de decisions (conscients i intencionals) en els quals l'alumne eligeix i recupera, de manera coordinada, els coneixements que necessita per aconseguir una determinada demanda o objectiu, depenent de les característiques de la situació educativa en què es produeix l'acció”
(Monereo, 1994, p. 27).

A mode de resum, segons Rodríguez. M y García-Merás. E, (2004) podem dir que els trets característics que apareixen en la major part de les definicions d'estratègies d'aprenentatge són que impliquen una seqüència d'activitats o operacions dirigits a la consecució d'un objectiu, tenen un caràcter conscient i intencional, que suposen prendre

decisions en relació a la meta i que són, generalment, deliberades i planificades pel propi estudiant.

3.4.2. Estratègies d'aprenentatge de llengües estrangeres

Les primeres investigacions relacionades amb les estratègies d'aprenentatge d'una llengua estrangera són de la dècada dels seixanta del segle passat. Sorgeixen com a resultat dels avanços aconseguits per la psicologia cognitiva i el seu principal interès és identificar allò que els bons aprenents d'una llengua estrangera explicaven que feien per a aprendre-la (Rodríguez, M. i García- Merás, E. 2004).

El 1966 es publica *The method of inference in foreign language study* d'Aaron Carter, primera obra relacionada amb el tema de les estratègies d'aprenentatge d'una llengua estrangera (Hismanoglou, 2000). Posteriorment, entre els anys setanta, vuitanta i noranta es realitzen estudis d'altres autors dels quals destaquen O'Malley i Chamot (1990) i Rebecca Oxford (1990, 2000).

Els primers defineixen les estratègies com a “pensaments o comportaments especials que els individus utilitzen per apropiar-se, aprendre o retenir nova informació” (O'Malley i Chamot, 1990, p.1)

Per la seva part, l'autora Rebecca Oxford, presenta una definició de les estratègies d'aprenentatge d'una llengua estrangera que és una de les més seguides i compartides pels estudiosos. Segons ella les estratègies són:

“specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations” (Oxford, 1990, p. 8).

Segueix dient que aquestes estratègies poden facilitar la internalització, l'emmagatzament, la recuperació o l'ús de la nova llengua i que són eines necessàries per al desenvolupament d'habilitats comunicatives (1990).

3.4.3. Algunes classificacions

Més enllà de les definicions que d'estratègies d'aprenentatge han proposat diversos autors, existeixen també un gran nombre de classificacions a partir de l'anàlisi conceptual del terme. Tot i reconeixent la diversitat existent a l'hora de categoritzar-les,

hi ha un consens entre molts estudiosos a l'hora de dividir-les en tres grans grups: cognitives, metacognitives i de maneig de recursos (Valle Arias et al. 1999).

Les estratègies cognitives fan referència a la integració del nou material amb el coneixement previ; les metacognitives es refereixen a la planificació, control i avaluació per part dels estudiants de la seva pròpia cognició. Per la seva part, les estratègies de maneig de recursos són un conjunt d'estratègies de suport que mobilitzen diferents recursos per a resoldre la tasca. Aquestes darreres tenen a veure amb la disposició afectiva i motivacional del subjecte cap a l'aprenentatge.

En relació amb les estratègies específiques d'aprenentatge d'una llengua estrangera, hem de dir que també hi ha un número considerable de categoritzacions. Per cloure presentem, per la seva exhaustivitat, la tipologia que planteja Paul Cyr (1998).

- **estratègies metacognitives**, que consisteixen essencialment en reflexionar sobre el propi procés d'aprenentatge, comprendre les condicions que l'afavoreixen, a organitzar les activitats per a aconseguir la meta, etc. Inclouen:
 - L'anticipació o la planificació
 - L'atenció
 - L'autogestió
 - L'autoregulació
 - La identificació del problema
 - L'autoavaluació.
- **estratègies cognitives** són les que impliquen una interacció entre l'aprenent i la matèria que s'estudia, una manipulació mental i física d'aquesta matèria i l'aplicació de tècniques específiques en vistes a resoldre un problema o executar una tasca d'aprenentatge. Es troben al centre de l'aprenentatge. Es tracta de:
 - Practicar la llengua
 - Memoritzar
 - Prendre notes
 - Agrupar
 - Revisar
 - Inferir
 - Deduir
 - La recerca de documents
 - Traduir i comparar

- Parafrasejar
- Elaborar
- Resumir
- **estratègies socio-afectives**, que impliquen una interacció amb els altres (locutors nadius, professor o companys) amb l'objectiu d'afavorir l'apropiació de la llengua meta així com el control o la gestió de la dimensió afectiva personal que acompanya a l'aprenentatge. Es refereix a:
 - Les qüestions de clarificació i de verificació
 - La cooperació
 - La gestió de les emocions o la reducció de l'ansietat.

3.4.4. Síntesi

Les estratègies d'aprenentatge són processos conscients de presa de decisions en els quals l'alumne selecciona els coneixements previs que necessita per a resoldre la tasca proposada. Per la seva banda les estratègies d'aprenentatge d'una llengua estrangera, són accions específiques que els estudiants empren per a millorar les seves habilitats en L2. Aquestes estratègies normalment es relacionen amb el processament, el magatzematge, la recuperació o l'ús de la llengua a aprendre. D'entre totes les possibles categoritzacions que hi ha d'estratègies d'aprenentatge de llengües estrangeres, sembla haver un consens en molts d'autors a l'hora de fer una primera classificació. Es tracta de la divisió d'estratègies en metacognitives, cognitives i socioafectives. Les primeres fan referència a la planificació i avaluació de l'aprenentatge. Les segones duen implícit una manipulació directa del material a aprendre. Les terceres, es relacionen amb els factors emocionals que intervenen en el procés d'aprenentatge entre d'altres coses.

3.5. L'ensenyament de les llengües a l'educació primària i secundària. Marc institucional a Europa, Espanya i Balears

L'actual Llei orgànica d'educació (en endavant LOE) ens ofereix una ocasió idònia per reflexionar sobre la importància creixent de les llengües i la seva presència en augment a les nostres aules. La possibilitat d'introduir una segona llengua estrangera a l'etapa de primària fa avançar el sistema educatiu espanyol cap al nivell dels seus homòlegs europeus quant a l'ensenyament de llengües. Però, quantes llengües és necessari aprendre? Per què és tan important fer-ho? Què en diuen els organismes i les

institucions oficials? Què fan els nostres veïnats europeus? És el plurilingüisme la solució a l'aprenentatge de tantes llengües?

En aquesta secció del marc teòric s'intentarà donar resposta a aquestes preguntes a través de la revisió dels següents punts:

1. El que promou el Consell d'Europa a través dels seus documents de referència.
2. El que fan els països de la Unió Europea en relació amb l'ensenyament i aprenentatge de llengües.
3. El cas d'Espanya: evolució de la legislació en l'ensenyament de llengües estrangeres.
4. El cas de Balears.

A nivell de les institucions oficials analitzarem les recomanacions que fa el Consell d'Europa en documents com el *Marc Comú Europeu de referència* i la *Guia per a l'Elaboració de Polítiques Lingüístiques* entre d'altres. Revisarem aquests documents no obstant no tinguin caràcter prescriptiu per a cap país, ja que són marcadors desitjables per a aconseguir una Europa cohesionada i plural, però en cap cas obligatoris. Oferirem a continuació dades sobre l'oferta de llengües estrangeres als diferents països europeus així com informació del percentatge dels alumnes segons el número de llengües que aprenen als diferents estats membres. Ens interessarem també per la situació general d'Espanya. Una mica de retrospectiva ens aportarà informació sobre com s'ha plantejat fins aleshores l'ensenyament de llengües al nostre país. El punt en el qual ens trobam i que significa per a totes i tots els i les ciutadanes espanyols el primer nivell de concreció, és el darrer aspecte que tractarem en aquest apartat. Finalitzarem aquesta secció amb el cas de les Illes Balears al qual dedicarem una especial atenció al ser la nostra comunitat autònoma. Revisarem l'actual situació de l'ensenyament de llengües a partir de documents com el nou currículum de la LOE. També oferirem una mica de perspectiva històrica per a situar el present a partir del passat més proper.

3.5.1. El Consell d'Europa: directrius i documents de referència

El Consell d'Europa, en el seu afany d'aconseguir una Europa cohesionada i plural, dóna directrius en diverses matèries i orienta d'aquesta manera tots els estats membres en múltiples qüestions. En aquest punt ens referirem a allò que estableix en relació amb l'educació en general i a les polítiques lingüístiques en particular.

La Divisió de les Polítiques Lingüístiques pren partit a favor del manteniment de la diversitat lingüística i cultural d'Europa, per respectar la idiosincràsia que és característica del nostre continent. Fa ja una dècada que aposta fortament pel plurilingüisme i el seu enfocament global. S'hi refereix amb les paraules que reproduïm literalment a continuació:

“En el domini de l'educació, les polítiques lingüístiques han d'encoratjar l'adquisició de diverses llengües, en nivells diferents de coneixement i a diferents moments de la vida, amb la finalitat que els ciutadans europeus desenvolupin la seva competència plurilingüe i es comuniquin millor els uns amb els altres” (Beacco & Byram, 2003-2007, p. 73).

El plurilingüisme és la presència simultània de dues o més llengües en la competència comunicativa d'un individu i la interrelació que s'estableix entre elles (Instituto Cervantes, 1997-2010). Perquè es desenvolupi el plurilingüisme cal una competència plurilingüe que, com ha estat explicat a l'apartat primer d'aquest marc teòric, no és la sumatòria de competències en diferents llengües, sinó l'específica que desenvolupen persones que parlen més d'una llengua i que els permet resoldre situacions i activitats pràctiques concretes tot recorrent a la comparació, el contrast i l'alternança entre diferents llengües. No es tractaria, doncs, d'una simple sumatòria de competències monolingües, sinó una competència que emergeix de l'entramat que conformen els repertoris disponibles en la comunicació i la creació verbal.

En els darrers anys, aquests dos conceptes han anat adquirint importància en el plantejament del Consell d'Europa sobre l'aprenentatge de llengües. A mode de recordatori de les seccions primera i segona, direm que es desbanca així el model de nadiu “inassolible” al qual s'aspirava en el passat, per prendre partit del que s'anomenen “competències parcials de les llengües”. El desequilibri que hi ha entre les diferents habilitats lingüístiques d'una llengua és ara la norma: podem tenir una excel·lent expressió oral en anglès, però no escrita; podem comprendre a la perfecció el francès o el portuguès, però no parlar-lo, etc. D'aquesta manera els coneixements diversos i diferenciats de les llengües que sabem, lluny de ser considerats inservibles o com a limitacions, ens ajudaran a superar obstacles davant situacions comunicatives en llengües que desconexem o que coneixem parcialment.

Si tenim en compte la perspectiva que acabam d'explicar, la finalitat de l'educació lingüística, com hem vist a la secció segona, es modifica profundament. En paraules de la citada institució,

“ja no es tracta d’aconseguir el domini d’una o dues, o fins i tot tres llengües, preses aïlladament, amb un parlant nadiu ideal com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques. Això implica, evidentment, que les llengües ofertes en les institucions educatives haurien d’estar diversificades, i als estudiants se’ls hauria de donar l’oportunitat de desenvolupar una competència plurilingüe. Els responsables de l’educació no es poden limitar només a l’assoliment d’un nivell determinat de domini d’una llengua concreta en un moment determinat en el temps, encara que, indubtablement, això sigui important” (Consell d’Europa, 2002, p. 23)

Aquesta informació que hem ofert es troba dins uns dels documents de major rellevància que ha publicat el Consell els darrers anys. Ens referim al *Marc de referència* que sorgí l’any 2001. És aquest el primer document oficial a què volem fer referència en l’actual punt. Va dirigit a tots els actors que es relacionen amb l’ensenyament de llengües: als conceptors de programes lingüístics, autors de manuals escolars, ensenyants i formadors de professors. Es defineix com un instrument que estableix per una banda els elements lingüístics que han de formar part en cada etapa de l’aprenentatge i per una altra, els nivells de competència que permeten mesurar el progrés de l’alumne. Aquests nivells s’imposen actualment com a referència en l’aprenentatge i l’ensenyament de les llengües.

Després del *Marc*, la Divisió de Polítiques Lingüístiques ha publicat altres documents de referència, l’objectiu dels quals és guiar els diferents països de la Unió Europea en l’elaboració dels seus programes lingüístics. De manera breu, exposam a continuació els que consideram que són mes rellevants perquè es troben directament relacionats amb el plurilingüisme.

- *El Portfoli Europeu de les Llengües* (PEL) és un document sorgit el 2001 la finalitat del qual és consignar els coneixements lingüístics i les experiències culturals de qui el porti. També té l’objectiu d’incitar a la reflexió dels aprenents. Està format per tres documents o àmbits de reflexió:
 - un passaport de les llengües, on es consignen tots els idiomes amb què ha tengut relació el possessor així com les competències en cada una d’elles. Una graella permet definir les competències lingüístiques segons criteris reconeguts a tots els països europeus i de completar d’aquesta manera els tradicionals certificats escolars.

- una biografia lingüística, on es detallen les experiències en les diverses llengües i que està destinada a orientar l'aprenent en la planificació i l'avaluació del seu aprenentatge.
- un dossier que reuneix les produccions personals que certifiquen les competències aconseguides.

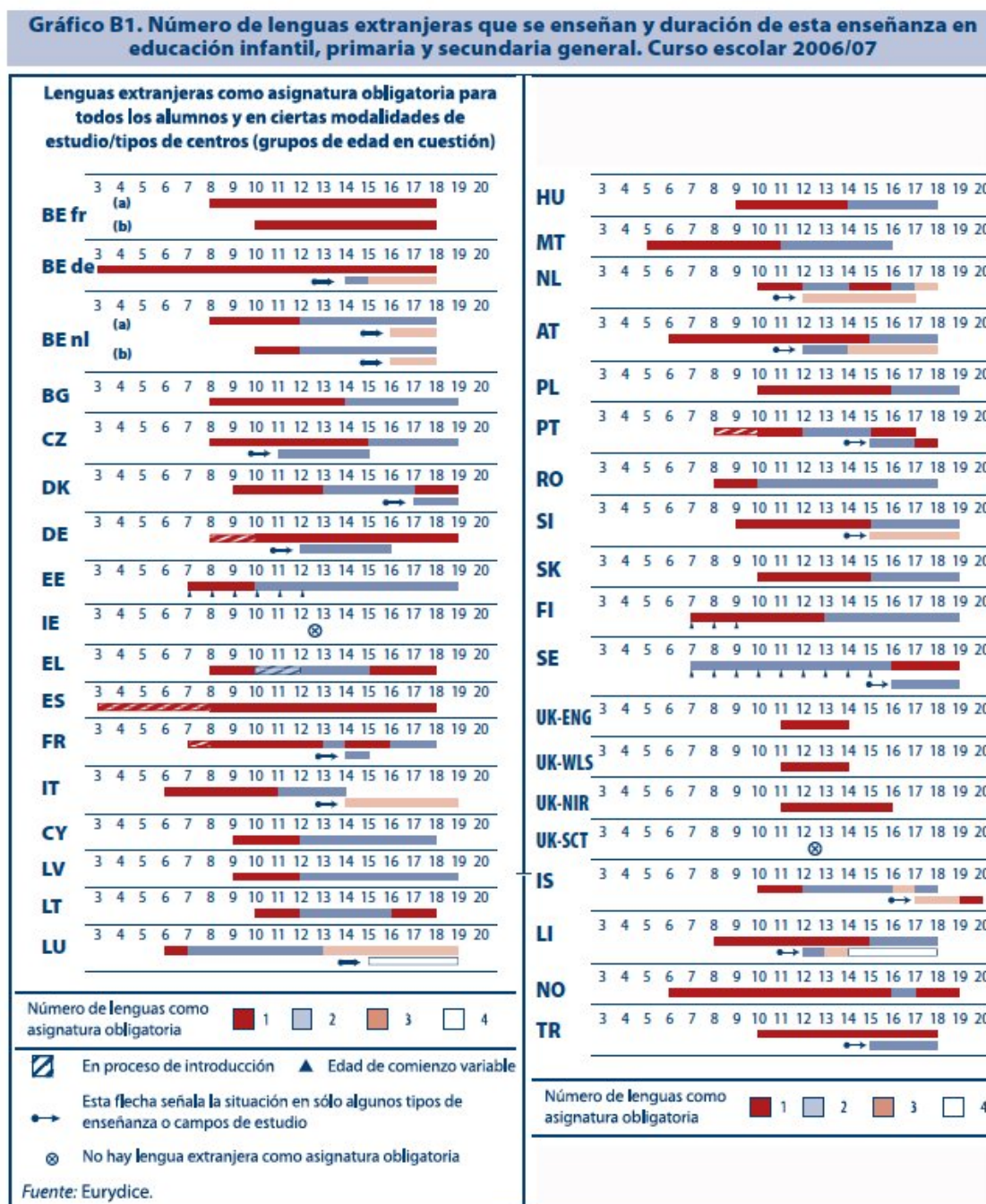
Els ministres de l'educació de tots els estats membres van aconsellar a la *Résolution sur le Portfolio européen des langues* (adoptada després de la 20e session de la Conférence permanente des Ministres de l'Education du Conseil de l'Europe, Cracovie, Pologne, 15-17 octobre 2000) que els governs, d'acord amb la seva política educativa, recolzassin la introducció i la utilització del Portfoli europeu de les llengües en els seus països (www.coe.int)

- *La Guia per a l'elaboració de polítiques educatives a Europa: de la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe*, es va publicar el 2003 i es revisà i amplià el 2007. Es tracta d'un sumari destinat als responsables polítics, on es descriuen els mitjans pels quals les polítiques educatives poden dur a terme una educació plurilingüe global i coherent. És un instrument d'anàlisi que serveix com a document de referència per a l'elaboració o la reorganització dels ensenyaments de llengua als estats membres. No obstant això, la Guia no suggereix cap mesura lingüística particular, però té l'ambició de clarificar els enfocaments i les respostes possibles d'acord amb els principis compartits. S'acompanya d'una sèrie d'estudis temàtics i de referència (www.coe.int).
- La Plataforma de recursos i de referència per a l'educació plurilingüe i intercultural. És un instrument relativament nou (abril de 2009) concebut com a lloc de consulta i plantejat a mode de plataforma virtual. Hi tenen cabuda tots els estudis, investigacions i documents que s'han elaborat fins ara a l'empara del Consell d'Europa en qüestions d'ensenyament i aprenentatge de llengües. Defineix de manera clara els fonaments i els objectius del que anomena educació plurilingüe i intercultural, i reta als diferents sistemes educatius a formar alumnes competents en matèria (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_EN.asp?).

3.3.2. Els nostres veïnats europeus

Segons la publicació *La enseñanza de lenguas extranjeras en España* (Morales Gálvez *inter alia*, 2000), tots els estats que integren la Unió Europea presenten un denominador comú quant a l'ensenyament de les llengües: la creixent posició que els idiomes

estrangers gaudeixen dins el currículum. De manera gradual, aquesta matèria s'ha anat incorporant als diferents plans d'estudi: primer, a l'ensenyament secundari, després al primari i finalment a l'infantil, encara que en aquest darrer no sigui sempre assignatura obligatòria.



gràfic 1

Amb l'objectiu d'exemplificar aquesta informació, presentem dues taules (gràfic 1) que ofereixen dades sobre el nombre de llengües estrangeres ofertes de manera obligatòria als

diferents països de la UE⁴ i la duració del seu ensenyament en els nivells d'infantil, primària i secundària. Es refereix a dades del curs 2006-2007 i la font de la informació és l'edició 2008 d'Eurydice.

Les gràfiques mostren que Luxemburg, amb tres llengües oficials a tot l'Estat, és el país que més llengües ofereix en el seu sistema educatiu. Segons la taula, els seus alumnes, a l'edat de 15 anys, poden saber més de quatre idiomes estrangers. Suècia, es troba també al capdamunt de la llista dels països que més llengües ensenyen, amb tres llengües per alumne. El tercer lloc en el rànquing l'ocuparien els Països Baixos, que també destaquen pel nombre d'idiomes oferts.

Seguint amb la mateixa publicació citada anteriorment, el següent pas en l'expansió de les llengües estrangeres ha estat l'ampliació en el nombre d'idiomes estudiats, bé sigui amb caràcter obligatori o optatiu, que arriba a ser de tres o quatre en un nombre considerable de països. La taula (gràfic 2 de la pàgina següent), estreta també de l'Eurydice 2008, ens mostra l'evolució del nombre de llengües apreses durant els cursos 2001-2002, 2002-2003 i 2005-2006 a l'etapa de primària, per a tots els alumnes dels estats membres, bé sigui amb caràcter obligatori o optatiu. En aquest apartat, també s'observa la supremacia de llengües per alumne, en països com Luxemburg en primera posició, on el 80% de l'alumnat país aprèn més de dos idiomes estrangers, i altres països del Nord d'Europa com Estònia, Islàndia, Finlàndia o Suècia.

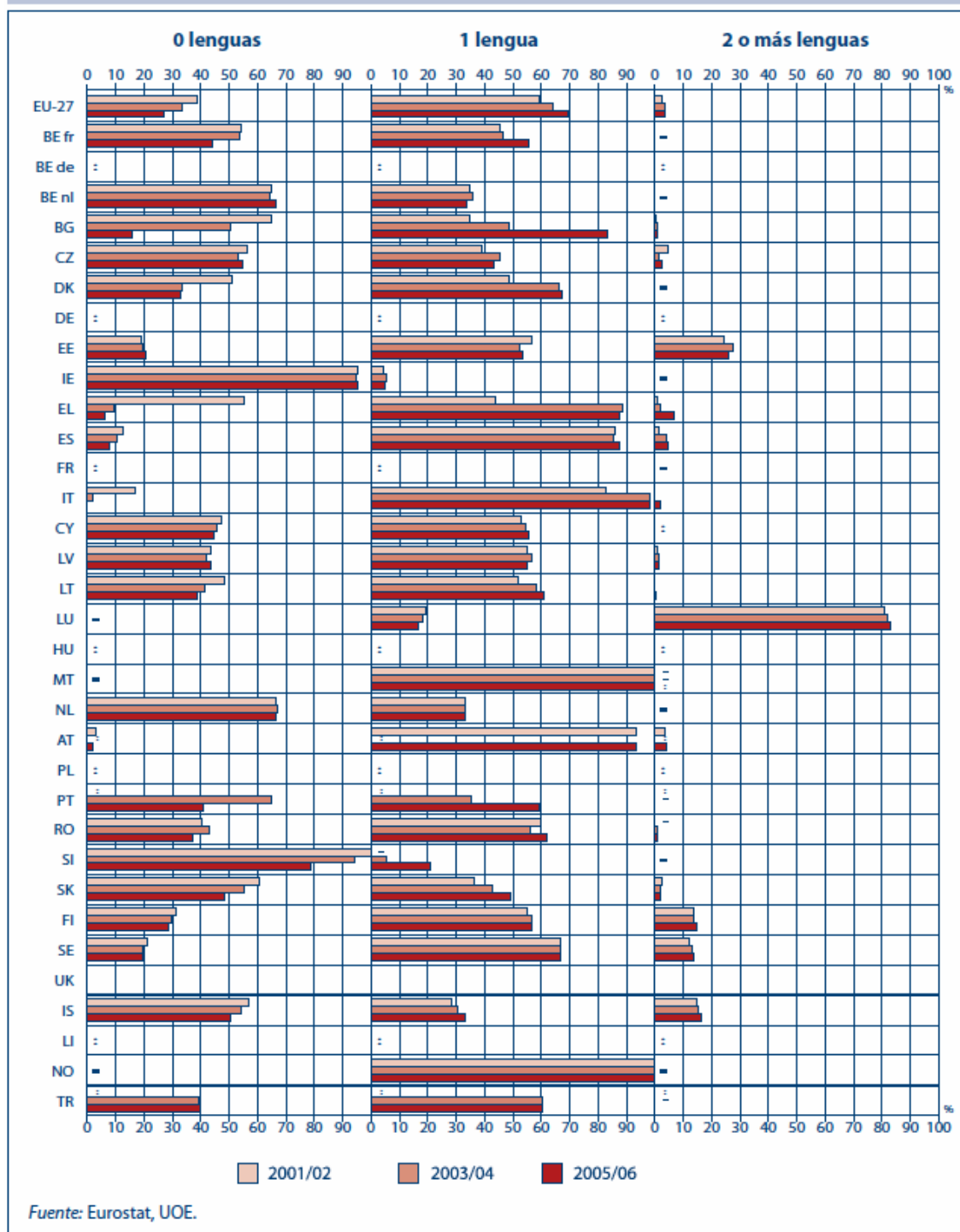
Per acabar amb aquest apartat Morales Gálvez et al. (2000) exposen que l'oferta de llengües entre les quals els alumnes poden elegir també s'ha diversificat a Europa, encara que és clarament l'anglès, seguit pel francès, l'idioma estudiat majoritàriament a la Unió Europea. Una darrera taula, (gràfic 3, a la pàgina 57)⁵ ens ofereix dades sobre quines són les llengües ofertades pels diferents sistemes educatius del nostre continent.

⁴ Els codis dels països i les regions són els següents: BE fr: Bèlgica comunitat francesa, BE de: Bèlgica comunitat alemanya, BE nl: Bèlgica comunitat flamenca, BG: Bulgària, CZ: República Txeca, DK:

Dinamarca, DE: Alemanya, EE: Estònia, IE: Irlanda, EL: Grècia, ES: Espanya, FR: França, IT: Itàlia, CY: Xipre, LV: Letònia, LT: Lituània, LU: Luxemburg, HU: Hongria, MT: Malta, NL: Països Baixos, AT: Àustria, PL: Polònia, PT: Portugal, RO: Romania, SI: Eslovènia, SK: Eslovàquia, FI: Finlàndia, SE: Suècia, UK: Regne Unit, UK-ENG: Anglaterra, UK-WLS: Gal·les, UK-NIR: Irlanda del Nord, UK-SCT: Escòcia, IS: Islàndia, LI: Liechtenstein, NO: Noruega. TR: Turquia.

⁵ El terme "CINE" de la taula fa referència al nivell. Així "CINE 1" és "educació primària", "CINE 2", "educació secundària inferior" (1r i 2n d'ESO) i "CINE 3", "educació secundària superior" (3r i 4t d'ESO).

Gráfico C3. Tendencias en la distribución porcentual de todos los alumnos y alumnas según el número de lenguas extranjeras estudiadas. Educación primaria (CINE 1). Cursos escolares 2001/02, 2003/04 y 2005/06



3.5.3. El cas d'Espanya

En aquesta part de la secció, passarem breument revista a les diferents lleis que hi ha hagut al nostre país quant a l'ensenyament de llengües estrangeres. Retrocedirem quaranta anys enrera per tenir una visió completa del passat més proper.

Fins a la dècada de 1970 la instrucció de llengües estrangeres estava circumscrita als nivells superiors de l'educació i generalment tenia caràcter obligatori. S'iniciava entre els 10 i 12 anys i l'oferta incloïa sempre el francès. A vegades hi havia l'opció d'elegir dos idiomes, el segon dels quals després de l'esmentat anteriorment podia ser l'anglès, l'alemany, l'italià o el portuguès (Morales Gálvez et al., 2000).

A partir de llavors i gràcies a la Llei general d'educació (la LGE), es dona un pas important, ja que en aquest moment el nivell educatiu en què es comença a impartir una llengua estrangera és ja una etapa obligatòria: l'educació general bàsica. No obstant això i a pesar que es va establir la possibilitat de començar abans l'estudi d'una llengua estrangera, aquesta canvi d'etapa no es va traduir en un avançament en l'edat d'inici de l'esmentat aprenentatge, que continua essent als 12 anys. Dos punts són remarcables en aquesta llei. El primer és que per primera vegada la normativa legal contempla la possibilitat de començar l'ensenyament de llengües estrangeres a l'edat de 8 anys. Un segon fet, innovador, és la possibilitat d'elecció de la llengua estrangera a impartir, habitualment l'anglès o el francès (MEC, BOE, 8/1970).

Amb l'aprovació de la Llei d'ordenació general del sistema educatiu (en endavant LOGSE) al 1990, hi ha algunes modificacions. Tot i que no hi ha canvis quant a les matèries a l'etapa obligatòria, s'introdueix de manera general l'idioma estranger a partir del segon cicle de primària, a l'edat de 8 anys (MEC, BOE, 1/1990), fet que suposa una anticipació de tres cursos respecte al sistema educatiu anteriorment vigent. A pesar d'això, a quasi totes les comunitats autònomes s'implanta de manera experimental o definitiva també al primer cicle. Els motius són els bons resultats obtinguts en l'experiència de l'ensenyament de llengües a l'etapa de l'educació infantil (Morales Gálvez i altres (2000). Així, al 1999 es regula la instauració empírica en el primer cicle de l'educació primària i en el segon de l'educació infantil en aquelles comunitats que ho sol·liciten: *Orden de 29 de abril de 1996 por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la Educación Infantil* (MEC, BOE, 8/5/1996).

En allò que es referix a la secundària, l'àrea de llengua estrangera té caràcter obligatori a tots els cursos que componen aquesta etapa educativa. L'esmentada matèria es

complementa amb la possibilitat de cursar una segona llengua estrangera, la qual ha de ser obligatòriament oferta pels centres i que els alumnes poden estudiar al llarg de tota l'etapa (MEC. BOE 1/1990). La llengua anglesa apareix com l'estudiada majoritàriament en aquest nivell, essent assignatura obligatòria. El francès és l'idioma més elegit com disciplina optativa (Morales Gálvez et al., 2000).

Pel que fa al batxiller i seguint amb la mateixa font d'informació, l'estudi d'una llengua estrangera és una matèria comú en aquesta etapa. L'idioma segon és una àrea optativa de caràcter comú per a totes les modalitats de batxillerat. Gairebé el 100% dels alumnes estudien anglès obligatòriament.

La LOE, que va veure la llum al 2006, introdueix una novetat substancial: la possibilitat d'inserir una segona llengua estrangera al currículum del tercer cicle de primària. Amb aquesta mesura, pensam que el Govern Espanyol encamina als ciutadans cap a la consecució d'un dels objectius principals proposat a la reunió de caps d'estat i govern. És a Barcelona al 2002, on s'estableix que la competència lingüística de tots els ciutadans europeus hauria de ser de dues llengües estrangeres al 2010 (agafat de Gené Gil, 2010).

En referència als nivells de secundària i batxiller, la LOE no presenta canvis respecte a la LOGSE: és obligatori l'aprenentatge d'una llengua estrangera per a qualsevol de les modalitats, com també ho és l'oferta d'un segon idioma plantejat de manera optativa. Hi ha, però un punt important que cal remarcar: es parla d'ensenyament de llengües, però sempre separatament. Poques són les propostes a nivell d'estat que contemplin el desenvolupament de la competència plurilingüe com a tal.

3.5.4. El cas de les Illes Balears

Els següents paràgrafs els dedicarem a la puntualització d'alguns aspectes normatius que no són generalitzables a la totalitat d'Espanya, i que no obstant són característics de la nostra comunitat autònoma.

Pel que fa a la legislació revisada a l'anterior apartat, les Balears subscriuen punt per punt tot el que acabam de mencionar, és a dir, la mateixa normativa es va aplicar al seu moment a la nostra regió en el que s'anomena "segon nivell de concreció". No obstant això, volem esmentar el que Egidio Gálvez recorda a la seva obra *Evolución de la enseñanza Primaria: organización de la etapa y programas de estudio*: amb la LOGSE es ratifica la llengua pròpia de la comunitat autònoma, que ja havia estat inclosa amb anterioritat. La Llei de 1970 afirmava el dret a l'estudi en llengua vernacle i la reforma

de 1975 tornà a incidir-hi, però només es garantirà plenament l'ensenyament en aquesta llengua després de l'aprovació de la Constitució. Aquest dret es va assolir plenament a partir de la Llei 3/1986 de Normalització Lingüística a les Illes Balears (Parlament de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears, 1986).

Pel que fa a la LOE, el BOIB núm. 92 EXT.(2008), ens deixa amb una incògnita sobre si es farà efectiva l'opció d'oferir una segona llengua al tercer cicle de primària. El text és ambigu respecte a allò publicat pel Govern central. Suposam que les conseqüències d'aquest canvi de paradigma encara han de ser calculades i traduïdes a l'acció.

3.3.5. Síntesi

En aquest apartat s'ha volgut oferir una visió més normativa i àmplia sobre el tema del plurilingüisme, traspasant fronteres i tradicions d'ensenyament-aprenentatge lingüístics entre els diferents països europeus. Per a dur a terme aquest objectiu, un primer punt ha anat encaminat a la revisió de diversos documents redactats pel Consell d'Europa envers les recomanacions d'una educació i societat plurilingüe. Així, s'ha passat per sobre del *Marc de referència*, el *Portfoli europeu de les llengües*, la *Guia per al desenvolupament de polítiques educatives lingüístiques a Europa* i la *Plataforma de recursos i de referència per a l'educació plurilingüe i intercultural*. En segon lloc s'ha tractat sobre l'ensenyament de llengües als diferents països europeus. Tres taules explicatives ens han proporcionat informació sobre: el número de llengües estrangeres ofertes de manera obligatòria als diferents països i la durada del seu ensenyament en els nivells d'infantil, primària i secundària, el percentatge dels alumnes segons el número de llengües que aprenen als diferents estats membres i l'oferta de llengües estrangeres als diferents països europeus. A mode de resum podem dir que Luxemburg, Holanda i els països escandinaus en general, són els estats que on més llengües estrangeres aprenen els seus alumnes, essent sempre l'anglès un d'ells. Ens hem interessat també per la situació d'Espanya en quant al plantejament i la legislació dels aprenentatges lingüístics. Així, hem revisat de manera general les diferents lleis al respecte des d'una mica abans de la LGE, i anant per sobre la LOGSE i finalment la LOE. En aquest darrera, hem fet subratllat el pas que suposa la possibilitat d'introduir dues llengües estrangeres a l'etapa d'educació primària. Finalment, hem clos l'apartat fent referència la cas de les Illes Balears, amb l'objectiu d'exposar la normativa quant a la llengua pròpia de la nostra comunitat autònoma.

4. Metodologia

Aquesta quarta secció del treball la dedicarem a explicar com ha estat realitzat el nostre estudi. Essent el nostre objectiu principal aportar llum a la manera de com es desenvolupa la competència plurilingüe, analitzam les estratègies i recursos que mobilitzen un conjunt de 121 alumnes de diferents etapes i nivells escolars, durant l'exercici d'unes activitats que pretenen precisament el desenvolupament de l'esmentada competència. Un grup de 5 professors i nosaltres mateixos, els responsables d'aquesta investigació, som part d'un dispositiu de recerca-acció dissenyat per a aconseguir la finalitat proposada.

La primera part la dedicam a explicar les principals opcions metodològiques per les quals ens hem decantat en el nostre estudi. Així, feim referència a la metodologia qualitativa, l'etnografia i la recerca-acció com els pilars que sustenten les nostres idees i ens guien en el camí de la investigació.

A la segona part presentam el context que envolta tot el muntatge del projecte. Aquesta explicació és necessària per a situar al lector en el marc exacte on s'ha efectuat la recollida de dades. En un primer moment es descriu el terreny institucional que ens ha permès dur a terme l'estudi. Feim referència aquí a dues institucions: d'una banda el Centre de professors i recursos Jaume Cañelles Mut, i de l'altra els tres centres educatius col·laboradors. Aquests són el Centre A, el Centre B i el Centre C, anonimitzats per a respectar la identitat dels participants. Una vegada explicat això, ens referim en un segon moment a la població seleccionada a l'experiència. També aquí ens trobam amb una divisió: d'una part els 5 professors implicats i de l'altra les 5 aules escollides, amb un total de 121 alumnes.

La tercera part la consagram a exposar el conjunt d'instruments de recollida de dades així com el protocol seguit en la mateixa. Les eines que hem emprat, d'acord amb la nostra metodologia qualitativa, són l'observació de les sessions organitzades, l'entrevista amb els professors participants i la realització d'activitats emmarcades dins l'enfocament plural de la didàctica de la llengua: *éveil aux langues*, posades en pràctica durant les diferents classes. L'apartat al qual ens referim comença, no obstant, amb la presentació d'una eina que, sinó es pot considerar pròpiament de recollida de dades, sí que cal ésser explicada perquè forma part de tot l'engranatge de l'estudi. Ens referim a l'organització d'un seminari de formació de professors sobre plurilingüisme i enfocaments plurals de les llengües, que va ser necessari per a recabar tant els docents com els alumnes participants en el projecte. També oferim en aquest punt un recull de

consideracions prèvies a tenir en compte abans d'exposar els instruments que es varen fer servir en la recollida de dades.

En darrer terme explicam com ha estat realitzada l'anàlisi de les dades. Començam explicant qüestions sobre la codificació de les mateixes, essent la nostra opció la transcripció de les diferents sessions amb els alumnes i les entrevistes amb els docents. A continuació feim referència al disseny d'un instrument específic per a l'estudi de les dades, que ha estat un quadre que contempla diferents nivells d'anàlisi. Per acabar aquest punt, oferim alguns exemples que mostren de manera clara com han estat examinades les dades a partir d'aquest quadre.

4.1. Principals opcions metodològiques

Aquest apartat té per objectiu situar al lector en els diferents mètodes i plantejaments en què s'ha assentat el nostre estudi. A mode d'introducció direm que ens hem arrelat en la metodologia qualitativa, l'enfocament etnogràfic amb la triangulació com a mètode per a donar validesa a les dades i el plantejament de la recerca-acció amb referències a l'etnometodologia. A continuació en detallam alguns aspectes.

4.1.1. La metodologia qualitativa

El 1960 sorgeix un moviment cap un plantejament més qualitatiu, naturalista i subjectiu en el camp de la investigació de les ciències socials, que té les seves arrels en les recerques promogudes pel psicòleg de la Gestalt Lewin (1951). Aquest plantejament divideix les metodologies científiques en dos mètodes competidors: el mètode qualitatiu i el mètode quantitatiu. El primer posa de relleu la importància de l'experiència subjectiva dels individus; el segon s'empra per a establir lleis o principis generals (Burns, 2000). Si seguim a Punch (2005), podem dir que la investigació quantitativa és aquella investigació empírica en la que les dades adopten forma numèrica, mentre que en la qualitativa les dades no adopten forma numèrica. Cal dir, però, que hi ha força propostes d'integració com la que es va fer, justament, en el projecte EVLANG que ja ha estat citat anteriorment (Candelier, 2003a).

El nostre projecte de recerca no té dades numèriques ni arribam a cap teoria o principi general. Pensam que els fenòmens socials no són generalitzables ni, molt menys, poden ser descrits en termes de nombres o de lleis: el que passa a un aula concreta, amb un

número determinat d'alumnes i de X procedències, possiblement no es tornarà a donar en cap ocasió més.

La nostra investigació és qualitativa perquè, segons el que postulen Blaxter i al. (2008), recopilam i analitzam informació de totes les maneres possibles, principalment no numèriques. Perquè ens centram en l'exploració, tan detallada com sigui possible de pocs casos o exemples que es consideren interessants o esclaridors, i perquè el nostre objectiu, així com el de la metodologia qualitativa, és aconseguir profunditat en lloc d'amplitud.

També les tècniques d'investigació que empram són una clara mostra de la metodologia que feim servir. En el nostre cas utilitzam l'observació, les entrevistes i el desenvolupament d'unes sessions escolars específiques per a obtenir les nostres dades.

Per totes aquestes raons que acabam d'exposar, el nostre projecte s'inscriu, en primer lloc en la investigació qualitativa.

4.1.2. L'etnografia

El present estudi és de caire etnogràfic en el sentit que intenta descriure un grup concret que s'investiga. Etimològicament, el terme etnografia significa la descripció (grafé) de l'estil de vida d'un grup de persones que normalment conviuen juntes (ethnos).

Martínez Miguélez exposa quina és la finalitat d'un estudi etnogràfic, a la qual ens adherim:

“El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero su intención y mira más lejana es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales mas amplios que tienen características similares” (2007, p. 30).

És la nostra intenció en aquest projecte de recerca aportar nova informació a la pregunta de com es desenvolupa la competència plurilingüe. Per això, recorrem a un grup d'individus (en el nostre cas alumnes) que estan resolent unes activitats en què hi ha presents varies llengües alhora. Intentarem descriure de la manera més fidel possible el grup que participa així com les seves aportacions perquè, tot i sabent que no podem generalitzar les nostres dades amb la d'altres estudiants i classes, volem contribuir a la comprensió de grups d'estudiants diferents però que tenen característiques paregudes, tal com acaba d'assenyalar Martínez Miguélez.

Estam d'acord amb aquest autor que les realitats humanes no són una addició d'elements, sinó que cada una de les seves parts interacciona i forma una totalitat que sempre és diferent. Per a l'estudi i comprensió d'aquest sistema, es requereix l'enteniment i captació d'aquesta estructura interna que la caracteritza. Això s'aconsegueix amb una metodologia qualitativa- etnogràfica. Les ciències socials no es guien per processos reductibles a la simple relació matemàtica o lineal-causal, perquè això empobreix enormement el contingut i la significació dels fenòmens. Lo social té associat un ordre de complexitat tal, que tot model matemàtic o formalitzador resulta ser una sobresimplificació d'allò que representa (Martínez Miguélez, 2007)⁶. És per aquest motiu que pensam, que la naturalesa del nostre estudi ens demana un plantejament definit, de moment, com a qualitatiu i etnogràfic.

Per acabar aquest punt assenyalar que de l'etnografia no ens interessa només la importància que aquesta disciplina atorga a l'observació sinó també, en paraules de Nussabaum i Unamuno “al procediment de triangular les dades o, dit en altres paraules, de fer dialogar entre si observacions, entrevistes i interaccions a l'aula” (2006, p. 16) (vegeu també Noguerol, 1998). D'aquesta manera, les estratègies que utilitzen els alumnes en la resolució de les activitats, es poden explicar a partir de les observacions dutes a terme a les aules, les anotacions de la investigadora o de les entrevistes amb els professors. La confluència, triangulació dels diferents instruments d'observació i dels diversos agents donen validesa a les conclusions. Cal afegir, no obstant això, que per acabar d'afinar les nostres dades hauríem de recórrer a altres treballs sobre la matèria. El problema és que hi ha molt poques aportacions fins aleshores, al sorgir la didàctica del plurilingüisme l'any 2007 (Candelier et al. 2008, 2007 la versió francesa) i els enfocaments plurals de les llengües com a tals al 2003 (Candelier, 2003b). Al treball de tesi doctoral es confrontaran, doncs, altres contribucions.

4.1.3. La recerca-acció

Com a docents que som els investigadors d'aquest projecte, des del principi ens vam plantejar l'objectiu que la nostra recerca contribuís en la resolució o millora de problemes que tenguessin a veure amb l'escola. Que els beneficiaris primers poguessin

⁶ De tota manera, cal reconèixer que en el camp de la matemàtica i les ciències experimentals també hi ha teories que afronten la complexitat, a partir de les crítiques elaborades pels teòrics de la ciència o demostracions com les del teorema de Gödel o la teoria del caos (Noguerol, 1995, p. 7-119).

ser els alumnes juntament amb el seus professors era una fita que ens va seduir des del primer moment. Si, com diu Burns, “la investigació és un procés sistemàtic de recerca de respostes a un problema” (2000, p. 3), la nostra investigació s'inscrivía en la recerca de solucions d'un ensenyament-aprenentatge deficitari i poc útil de totes les llengües que ensenya l'escola. El plurilingüisme obria una porta en aquest sentit. Això, juntament amb el fet de què encara estàs poc desenvolupat, va fer que ens decidíssim a aportar el nostre petit gra d'arena a l'escola i els aprenents.

Una vegada exposat això, està clar que la nostra era una recerca a l'escola i per a l'escola. D'aquesta manera, no sols necessitàvem un grup d'alumnes, sinó també un grup de professors que volguessin col·laborar, discutir, reflexionar amb nosaltres. La seva visió i saber-fer ben segur que enriquirien el nostre estudi.

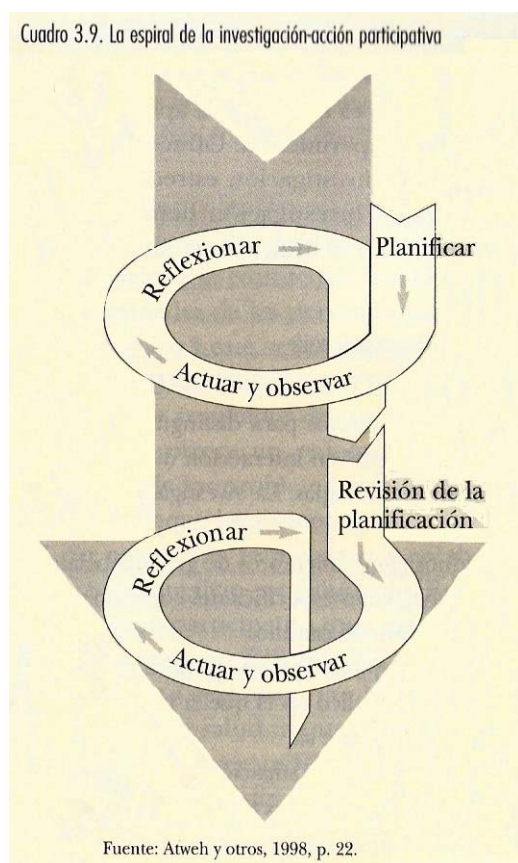
Per tot el que acabam d'exposar, la metodologia que més s'avenia amb els nostres objectius era la de recerca-acció. A continuació en detallam els seus trets més rellevants.

Segons Greenwood i Levin (1998), la investigació-acció és una activitat dinàmica i complexa on col·laboren membres d'una determinada comunitat i investigadors. Implica simultàniament la generació de nova informació i l'anàlisi juntament amb accions encaminades a transformar la situació que s'estudia. Costello (2003) afegeix que és un procés espiral flexible i cíclic. Té la intenció de resoldre problemes pràctics. La duen a terme educadors i altres professionals. Implica la investigació, la reflexió crítica i sistemàtica i l'acció. El seu objectiu és millorar la pràctica educativa. L'acció es du a la pràctica per a comprendre, avaluar i canviar.

Blaxter et al. (2008) subratllen per la seva banda uns quants punts de la recerca-acció als quals ens subscrim i que oferim a mode de síntesi. El primer és que suposa que els beneficiaris d'aquesta estiguin implicats i col·laborin estretament; així, els investigadors no són els únics que duen a terme la investigació, sinó en col·laboració amb les persones (en el nostre cas docents) involucrades en les qüestions que la mateixa estudia. El segon és que relaciona fortament el procés d'investigació amb el seu context. En darrer lloc, subratllen que la investigació acció persegueix un objectiu pràctic que condueix a un canvi.

En el nostre cas, el canvi que volem aconseguir és que les llengües que formen el repertori lingüístic dels parlants es puguin interrelacionar i facilitin d'aquesta manera tant el camí cap a nous aprenentatges, com l'optimització dels coneixements que sobre les llengües ja tenen. L'estudi d'un enfocament diferent en el que es refereix a l'ensenyament lingüístic, on les alternances i el recurs a totes les llengües estigui permès, és una altra de les nostres finalitats.

A continuació volem descriure com es va plantejar el nostre estudi, des de la perspectiva de la recerca-acció. La fase preliminar va ser la detecció del problema que tot just acabam d'exposar. A partir d'això vàrem organitzar un seminari de formació de professors per a oferir-los un aprenentatge en un nou enfocament lingüístic (els enfocaments plurals de les llengües). Juntament amb ells, planificàrem una sèrie d'accions que ens havíem de permetre actuar i observar en la direcció prevista. Aquestes actuacions es varen dur a terme i el cicle s'acabà amb la reflexió i anàlisi del que havia passat, juntament investigadors i docents. El nou bucle de l'espiral de la recerca-acció començaria amb la planificació d'una altra sèrie d'accions a partir de les dades que ja es varen obtenir (que és el que pensam fer a la tesi).



A mode d'il·lustració adjuntam la següent figura (figura 1), que sintetitza les diferents fases de la recerca-acció. (Atweh i al, 1998, p. 22 extret de Blaxter et al, 2008, p. 84).

Per a cloure aquest punt, esmentar que al procés de recollida i anàlisi de dades dins el procés de la recerca-acció, vam utilitzar un procediment que té en compte d'alguna manera l'enfocament etnometodològic, ja que el nucli són les interaccions que es produeixen a l'aula en afrontar els alumnes materials de diverses llengües. L'etnometodologia obliga a tenir molta cura de les dades enregistrades a l'hora de transcriure-les, sobretot l'orientació de l'anàlisi conversacional. Nosaltres no hem fet una anàlisi pròpiament conversacional, però hem pres molts elements d'aquest tipus de tractament de les dades.

Figura 1

4.2. Context de la recerca

La finalitat d'aquest apartat és aportar una informació que consideram necessària per a emmarcar de la millor forma possible el nostre estudi i les nostres dades. En aquest punt

farem referència al context on es va desenvolupar la recerca, que en nostre cas s'ha de relacionar amb dos subapartats diferenciats, referits a institucions distintes. D'una banda tenim el centre de formació de professors on iniciarem tota l'experiència; de l'altra els centres educatius seleccionats i col·laboradors en el projecte.

Abans de començar, avançar que la descripció dels diversos escenaris serà incompleta, ja que en la majoria dels casos es tracta d'institucions amb una llarga història, una organització complexa i una oferta de formació diversificada.

4.2.1. Centre de professors i recursos

Per a dur a terme el nostre estudi, vàrem decidir com a primera passa organitzar un curs de formació de professors. L'objectiu era formar-los en el camp del plurilingüisme i els enfocaments plurals de les llengües. Aquest fet, ens permetria seleccionar a un conjunt de docents que juntament amb els seus alumnes constituïrien el corpus del projecte. Amb aquesta finalitat, es va elaborar una proposta de curs i es va presentar a la institució encarregada de la formació dels professors, en el nostre cas el Centre de professors i recursos de Palma Jaume Cañelles Mut. Tot i que l'explicació de l'organització i proposta de l'esmentat curs es detallarà a l'apartat següent - dedicat als instruments de recollida de dades - feim aquí una breu descripció de la institució on finalmentes s'impartí aquest, extreta aquesta informació de la mateixa pàgina del centre a què feim referència <http://ceppalma.caib.es/>.

El centre de professors i recursos de Palma Jaume Cañelles Mut (també conegut amb l'acrònim CEP) es troba als afores de l'esmentada ciutat, entre la carretera de Manacor i un reconegut centre comercial. El seu àmbit d'actuació comprèn els municipis d'Algaida, Andratx, Bunyola, Calvià, Deià, Esporles, Estellencs, Lluçmajor, Marratxí, Palma, Puigpunyent, Sóller, Sta. Eugènia, Sta. Maria i Valldemossa, on s'ubiquen 186 centres acadèmics, amb els quals el CEP manté una via de comunicació directa a través dels seus representants de claustre i de l'equip directiu. Els centres, són públics i concertats. Entre ells hi ha instituts, centres d'educació especial, d'educació d'adults i d'ensenyaments de règim especial.

Les seves funcions són les següents:

- Col·laborar amb els processos de detecció de necessitats formatives del professorat.

- Elaborar la programació anual d'activitats de formació permanent d'acord amb les directrius del Pla de formació permanent del professorat i de la Direcció General d'Ordenació i Innovació.
- Assumir les tasques de coordinació, gestió i organització de la programació anual d'activitats i també realitzar l'execució, el seguiment i l'avaluació de les activitats programades.
- Promoure l'intercanvi, el debat i la difusió d'experiències entre el professorat del seu àmbit.
- Assessorar els centres escolars, preferentment, i el professorat en general per a la millora de la seva pràctica docent per mitjà de la formació permanent.
- Facilitar un servei de documentació com a suport per a la formació permanent.

4.2.2. Centres educatius

Són tres els centres d'ensenyament que ens varen obrir les seves portes i ens varen permetre dur a terme el nostre projecte. Dos d'ells són de titularitat pública, el Centre A i el Centre C, metre que el Centre B és concertat. El que hem anomenat en primer lloc ofereix formació a l'àmbit de secundària i batxiller. Al Centre B, els alumnes poden cursar des de segon cicle d'infantil fins a 4t d'ESO. El Centre C per a la seva part, contempla les etapes d'infantil i primària. Una informació més detallada s'ofereix a continuació.

Centre educatiu A

Aquest centre educatiu està situat a la comarca de Llevant de l'illa de Mallorca. Funciona de forma ininterrompuda, a diverses ubicacions i amb diferents denominacions des de l'any 1950. Fins fa pocs anys l'institut escolaritzava tot l'alumnat de 14 anys en amunt dels municipis de diverses poblacions properes, que cursaven els estudis corresponents segons l'edat i el pla d'estudis vigent. En aquests moments i pel que fa a la Secundària sols tenen alumnes del municipi concret (la causa és que als diferents pobles s'han anant construint els propis instituts). Cada curs reben l'alumnat de les quatre escoles públiques situades a diferents nuclis del consistori i que estan adscrites a l'esmentat centre.

A causa al gran nombre d'alumnat i les particularitats que es donen entre ells i per a un millor funcionament dels processos d'ensenyament i aprenentatge es duu a terme un

extens programa d'atenció a la diversitat des de diferents punts de vista i amb diversos recursos humans, materials i organitzatius.

El centre oferta als estudiants les etapes d'ESO, Batxillerat, Cicle formatiu de grau mitjà i Cicle formatiu de grau superior. El número d'alumnes que assisteix al centre és d'un miler aproximadament (946 exactament), dels quals un 16'70 % són estrangers.

El contacte amb el centre es va produir a partir de dos dels seus docents que varen participar al seminari de formació de professors organitzat, com ja ha estat comentat, al CEP de Palma. Aquests educadors són en Gerard Bonet i na Patricia Canals al corpus (els noms són inventats per a conservar l'anonimat), professors de les àrees de llengua anglesa i filosofia respectivament. Tots dos impartien les seves assignatures en el nivell de 4rt d'ESO, que va ser finalment el que es va seleccionar per a dur a terme el projecte.

Per a muntar l'experiència, concretar unes dates de gravacions i acordar les passes a seguir durant tot el procés, es va seguir un protocol com el que detallam a continuació.

El primer que es va fer va ser animar i convèncer als professors seleccionats a què participassin en el projecte. Aquests varen ser triats principalment per la motivació exterioritzada durant el seminari de formació, així com per l'involucrament que varen mostrar en la pràctica de les sessions. La modalitat seminari implicava en el nostre cas la posada en marxa en el marc de les classes dels professors, d'unes activitats i sessions específiques exposades i desenvolupades durant el curs al CEP.

Una vegada superada aquesta fase, vàrem quedar amb els dos professors al mateix institut per explicar-los en què consistia exactament l'experiència, quins eren els objectius i triar uns dies concrets per a venir a enregistrar a les diferents aules.

A continuació d'això, es va tenir una reunió amb el director de l'institut amb la finalitat d'explicar el projecte i obtenir el seu vist-i-plau. A l'acabament, es van lliurar tres fulls que contenien informacions diverses. Al primer full s'explicava per escrit l'estudi, per a poder ser consultat en qualsevol moment i per qualsevol membre de l'equip directiu o del centre. Al segon es feia referència a allò mateix però amb un altre format i redacció, ja que anava dirigit, en aquest cas, als alumnes implicats i als seus pares. El tercer era un full de demanda de permís per a què els menors dels grups seleccionats poguessin ser enregistrats amb càmera audiovisual i gravadora digital.

En el moment vàrem obtenir el permís del director del centre. Només ens quedaven els permisos dels pares dels alumnes per a poder gravar als estudiants. Els professors participants varen considerar que l'autorització que per al mateix efecte signen els pares dels estudiants en la matrícula i que s'utilitza per a gravacions de caire pedagògic, servia d'igual manera, així que es va decidir que només es verificaria, a l'expedient de

cada alumne, que tots haguessin signat i adjuntat el document a principi de curs. Dues setmanes després ens van informar que tot estava correcte i que podíem començar les gravacions.

El treball de camp va ser realitzat per un dels investigadors del projecte, que va anar dues vegades al centre durant el mes de març de 2010. Les dates concretes varen ser el 18 i 25 de març, realitzant dos enregistraments per dia, específicament a dos cursos de 4t ESO.

Centre educatiu B

Aquest centre educatiu està ubicat a un barri de la ciutat de Palma, que intencionadament no especificam. Inicialment zona residencial de nivell econòmic alt amb un gran nombre d'estrangers comunitaris i nord-americans residents, amb el temps s'ha degradat urbanísticament, econòmicament i socialment, especialment la zona baixa. Actualment és zona de recepció d'immigrants (sud-americans, hindús, paquistanesos, filipins i de països d'Europa de l'est). El nivell socioeconòmic és mitjà-baix.

Aquesta escola, que va ser fundada l'any 1942, imparteix a les seves aules les etapes d'educació infantil, primària i ESO, repartits amb una sola línia, és a dir un curs per a cada nivell. El nombre total d'alumnes és de 333, dels quals 81 són d'origen estranger. Les llengües familiars dels alumnes són molt diverses. La gran majoria d'estrangers coneix la llengua castellana i només una minoria usa la llengua catalana com a llengua familiar.

Entràrem en contacte amb la institució el mes de febrer de 2010, a través dels professors del seminari que varen ser seleccionats per a formar part de la investigació. En aquest cas també foren dos els docents d'un mateix centre que s'implicaren en el projecte, un per al curs de 2n d'ESO i un altre per al curs de 3r d'ESO. En el corpus són anomenats, de manera fictícia, Francisca Arrom i Toni Real.

La primera passa del procés, com en el cas de l'anterior centre, va ser l'organització d'una breu reunió amb els dos professors elegits. Es pretenia explicar-los específicament en què consistia exactament l'experiència. Una petita introducció havia estat feta a un moment del seminari, que s'estava realitzant en aquells moments al CEP de Palma, i que ens havia servit per a "captar-los". Ara era el moment de precisar-ho tot amb detall.

Una vegada fet això, es va tenir una reunió amb el director de l'etapa de secundària (que és a on estaven adscrits els professors) amb la finalitat d'exposar-li també el projecte i

aconseguir la seva autorització. Posteriorment i com en el cas de l'anterior centre esmentat, es van lliurar a aquest responsable tres fulls que contenien informacions diverses: en un d'ells s'explicava per escrit l'estudi, per si es volia consultar en qualsevol moment per a qualsevol membre de l'equip directiu o del centre; un altre feia referència a allò mateix però amb un altre format i dirigit en aquest cas als alumnes implicats i als seus pares. El tercer era un full de demanda de permís per a què els menors dels grups seleccionats poguessin ser enregistrats amb càmera i gravadora digital.

Unes setmanes després vàrem obtenir el vist-i-plau del director per a dur a terme el nostre projecte a l'escola, no obstant sense el permís per a enregistrar audiovisualment. Només se'n permetia gravar les veus.

El treball de camp va ser realitzat també en aquest cas per un dels responsables de l'estudi, que posteriorment va anar tres vegades al centre durant el mes de març de 2010. Les dates específiques varen ser 9, 16 i 23 de març a la classe de 2n d'ESO de na Francisca Arrom i 16 i 23 de març a la classe de 3r d'ESO de'n Toni Real.

Centre educatiu C

Aquest centre educatiu està ubicat a un terme municipal molt a prop de Palma, que inclou a la vegada diverses poblacions.

Aquesta institució és un centre de titularitat pública que oferta dues etapes educatives: la d'educació infantil i la d'educació primària. És de dues línies, és a dir hi ha dos cursos per nivell. Té 380 alumnes, dels quals només 3 són estrangers. El claustre de professors el formen 27 docents.

El projecte educatiu de centre (PEC) defineix el col·legi com “insert dins un entorn mallorquí, per la qual cosa es pretén una integració amb ell i en la seva realitat natural i socio-cultural. Com una escola oberta, predisposada a acollir projectes educatius innovadors i creatius. Com un centre que entén l'acció educativa com una tasca d'humanització, que construeix i es construeix en comunitat i cooperació” (PEC del Centre C, 2010).

Els responsables d'aquesta investigació vàrem entrar en contacte amb l'escola, com en els altres casos esmentats més amunt, a través del professor que va participar en el nostre seminari. Feim referència en aquesta ocasió a en Bernat Bordoy (nom inventat) en el corpus. Aquest era tutor d'un cinquè de primària al seu col·legi. La motivació i l'interès que va mostrar tot d'una per la temàtica i el treball a l'aula, ens van decidir a fer-lo partícip del nostre projecte.

A diferència dels altres docents, aquí no vàrem dur a terme cap sessió d'informació específica ni gairebé de captació. A partir de les nostres primigènies propostes al seminari, el mateix mestre va dissenyar des del principi tota una unitat didàctica que girava al voltant del plurilingüisme i de l'enfocament plural EVLANG. En aquest cas, l'únic que vàrem fer és encabir-nos en una de les sessions que ell ja tenia organitzades durant el trimestre.

Respecte a la demanda de permisos a l'equip directiu i als pares dels alumnes participants, tampoc no va ser necessari en el seu cas. En Bernat va informar al director de la nostra proposta, aconseguint tot d'una una resposta afirmativa. En relació amb els alumnes, va sol·licitar a través de l'agenda d'aquests, el permís que necessitàvem per tal de què els menors poguessin ser enregistrats audiovisualment. També en aquesta ocasió va obtenir una resposta positiva de la totalitat de les 24 famílies.

Finalment, el treball de camp, que incloïa la gravació d'una sessió d'EVLANG, va ser duïta a terme per un dels investigadors del projecte, que va anar al centre només en una única ocasió, l'11 de març de 2010.

4.3. Població seleccionada

El corpus de dades que hem analitzat en aquest estudi ve donat per les produccions orals que, en forma d'entrevista o en format de classe, van produir un conjunt seleccionat de 5 professors i de 121 alumnes i unes notes de camp que els investigadors van anar prenent en les diferents sessions. Totes aquestes dades eren necessàries per a ser triangulades posteriorment i donar d'aquesta manera validesa a l'estudi.

Les dades anomenades en primer lloc, corresponen a les produïdes pels actors principals d'aquesta recerca: els docents i els seus alumnes, que s'inscriuen a les etapes d'educació primària i educació secundària obligatòria. És la nostra intenció en aquest apartat, oferir una breu informació dels participants en el nostre projecte, i contextualitzar així aquest apartat de l'experiència.

4.3.1. Professors

Els cinc docents seleccionats tenen el denominador comú que varen participar al seminari de formació de professors sobre plurilingüisme. Com ja ha estat dit, aquest va ser organitzat pels investigadors d'aquest estudi i duit a terme al CEP de Palma entre els

mesos de febrer a abril de 2010. Si bé a la convocatòria del curs s'explicava que el seminari anava especialment dirigit als professors de disciplines lingüístiques de secundària, deixàrem la porta oberta a tot aquell docent interessat en el món de les llengües. Així, el primer dia ens trobarem a l'aula un gresol ben interessant de matèries i especialistes. Concretament, el nostre corpus el conformen una professora de català, un professor de castellà, un mestre de primària, una professora de filosofia i un professor d'anglès.

El criteri que seguirem per a fer la selecció dels professors és comú en la metodologia de la recerca-acció, que suposa una voluntat intrínseca dels col·laboradors a participar en el projecte, amb l'objectiu de millorar la pròpia pràctica educativa. Així, en el nostre cas la tria es realitzà, d'una banda, segons que els docents es mostrassin especialment motivats i atrets pel món del plurilingüisme i dels enfocaments plurals de les llengües. D'una altra, que haguessin duit a la pràctica de manera dinàmica i a les seves aules, les accions proposades al seminari, fet aquest que determinava el grau de compromís que adquirien dins tot l'engranatge de l'estudi i de la formació. Aquests dos punts foren els que ens decidiren a fer la selecció del professorat que detallam a continuació, tot a partir de les seves característiques.

Del Centre B, tenim dos professors que es varen involucrar tot d'una en el projecte. La primera que descrivim, va destacar en tot moment pel seu interès i les seves ganes de fer “alguna cosa” en referència a l'ensenyament-aprenentatge de les llengües, que ella trobava deficient i sense futur: ens referim a na Francisca Arrom. Aquesta professora vital del Centre B des de feia 28 anys, tenia 56 anys i havia ocupat el càrrec de directora de l'etapa de secundària durant 19 anys. Ho va deixar fa tres anys i actualment només es dedicava a la docència. Impartia les àrees de llengua catalana, cultura clàssica i ètica a ESO. En el moment de la recollida de dades era tutora del curs de 2n d'ESO. La seva L1 era el català, però també parlava castellà i francès.

En Toni Real és l'altre professor d'aquest centre implicat en l'experiència. Era el titular de llengua castellana i treballava impartint l'esmentada assignatura a tota l'etapa de secundària obligatòria. Tenia 31 anys i en feia 4 que exercia la docència en aquesta institució. Era tutor de 3r d'ESO. La seva L1 era el català.

En Bernat Bordoy al corpus, és el mestre d'educació primària seleccionat al nostre estudi. En un principi no teníem intenció d'incloure a cap professor que no fos de l'etapa de secundària, batxiller o cicles formatius, però l'empenta, il·lusió i el treball que ell mateix va demostrar estar fent a la seva aula, varen fer que ens decidíssim a fer-lo partícip del nostre projecte. Aquest mestre “de cor” i vocació, tenia 54 anys i en feia 35 que exercia la docència, 31 anys al centre C, on vàrem enregistrar. Tot i que feia de

mestre, també era llicenciat en filosofia i lletres. Durant el curs 2009 / 2010 impartia a l'aula de la qual era tutor les àrees de castellà, català, matemàtiques, coneixement del medi, plàstica i educació per a la ciutadania. Els càrrecs que tenia al centre eren: tutor, encarregat de la biblioteca i coordinador del 3r cicle de primària. La seva L1 era el català, però també parlava el castellà i el francès.

Dos varen ser també els professors que vàrem captar del Centre A. Eren companys de feina interessats en el món de les llengües tot i que no compartien departament. Un d'ells pertanyia a l'àrea de filosofia i l'altre, al de anglès. Ens va parèixer molt interessant incloure a algú d'una altra matèria que no fos de llengua per veure què es podia fer específicament en aquell camp, i trobarem que la professora es va mostrar sol·lícita en tot moment.

Na Patricia Canals al corpus era docent des de feia 5 anys. No obstant exercia com a professora des de en feia 6. Tenia 34 anys i ocupava els càrrecs de tutora i de cap de departament. El curs 2009 / 2010 impartia les matèries d'història de la filosofia, filosofia i ciutadania, educació ètico cívica i educació per a la ciutadania. La seva L1 era el castellà, però es descrivia com a plurilingüe, i també xerrava el català, l'anglès i l'alemany.

En Gerard Bonet al corpus és l'altre professor del mateix institut. El fet d'impartir l'anglès, la seva assignatura, dins del programa de seccions europees, va fer que ens pareixés curiós i interessant dur a terme algunes de les nostres sessions EVLANG envers un alumnat que ja dominava molt bé una llengua estrangera. En Gerard, ell mateix plurilingüe i obert, va accedir de manera entusiasta des del primer dia. El docent tenia la plaça al Centre A des de feia 18 anys. Tenia 45 anys i en el moment del projecte era tutor d'un dels cursos on feia classes. Les matèries que impartia durant el curs 2009 / 2010 eren anglès i anglès de seccions europees. La seva L1 era el català, però també dominava el castellà, l'anglès, l'holandès i l'alemany.

4.3.2. Alumnes

121 són el total d'alumnes que participaren en l'experiència i que, per tant, foren enregistrats. Les seves aportacions, produïdes en el marc d'unes activitats EVLANG que els hi vàrem proposar, són les dades més importants que conformen el nostre corpus i el nostre estudi.

Si parlem de la selecció dels estudiants, hem de dir que varen ser el mateixos professors els que ens proposaren les classes concretes. L'accés a uns cursos i no a d'altres, el comportament específic dels alumnes o la dinàmica dels grups entre d'altres factors, foren els motius que condicionaren als docents a fer una tria en detriment d'una altra. L'única cosa que els demanàrem a aquests, va ser que els nivells de l'etapa fossin el més elevats possible, és a dir un 4t d'ESO enlloc d'un 1r. La raó era que sobre el plantejament EVLANG s'han fet a la darrera dècada diversos estudis i avaluacions a l'etapa d'educació primària i inclús d'infantil, però no en la de secundària. És el nostre interès fer una aportació en aquesta direcció.

Amb la finalitat d'emmarcar de la millor forma possible els subjectes participants, oferim a continuació una descripció breu i general sobre cada una de les classes. Fixarem la nostra atenció en punts com el nombre d'alumnat estranger a les aules, les procedències d'aquests i el nivell acadèmic global entre d'altres. Per tal de fer-ho més fàcil, dividirem les classes per escoles.

Del Centre B, tenim dues aules que formaren part de l'experiència: la de 2n i la de 3r d'ESO.

La classe de 2n d'ESO la descrivíem a les nostres notes camp que recullen les observacions, com molt dinàmica, plural i participativa. Els alumnes eren molt xerradors però alhora desperts i motivats per les activitats que feim. Estava formada per 31 alumnes, dels quals 5 eren repetidors. Més de la meitat dels estudiants eren d'origen estranger, exactament el 54'83%, inscrits al centre en moments diversos. Les nacionalitats que coexistien a l'aula eren: alemanya (1), filipina (2), marroquina (1), búlgara (4), anglesa (2), sueca (1), colombiana (2), argentina (1), uruguaià (1), americana (1), brasilera (1) i espanyola (14).

Respecte a les llengües que utilitzen, na Francisca Arrom ens informà que, a l'escola, els alumnes empren la castellana i la catalana; a casa, 3 alumnes català, 20 alumnes castellà i la resta anglès, búlgar, alemany i tagalo.

Quant al nivell acadèmic, la mitjana global del grup és de 5'5 %, essent 20 els alumnes que promocionen, entre 3 i 5 els alumnes amb 3 àrees suspeses, 6 els que tenen més de 6 assignatures no aprovades i 3 els alumnes en risc d'abandonament d'estudis.

Al seu torn, la classe de 3r d'ESO del mateix centre destacava per ser tranquil·la i heterogènia. Als estudiants se'ls hi notava una major maduresa en les seves respostes i comportaments. Estava formada per 26 alumnes, entre els quals hi havia dos repetidors. El 30'76 % de l'alumnat era d'origen estranger. Les vuit nacionalitats estrangeres

representades per alumnes eren: 1 de la República Dominicana, 1 de Brasil, 1 de Marroc, 1 de Colòmbia, 1 d'Argentina, 1 de Bulgària, 1 d'Estònia i 1 de Polònia. No incloem dues alumnes que tenien part de la família cubana.

Pel que fa referència a les llengües que utilitzaven, el tutor del grup, en Toni, ens comentà que uns 6 alumnes empen el català a casa habitualment; 13 es comuniquen amb les seves famílies en castellà i la resta en búlgar, polonès, rus, portuguès i àrab. Quan al nivell acadèmic, dir que la mitjana global del grup era de 5'7 %, que hi ha dos alumnes que repetirien el curs 2010/2011 i que només un dels alumnes estava en risc d'abandonar els estudis.

Només un centre d'educació primària, el Centre C, es troba inclòs al nostre projecte. El nivell que ens proporciona en Bernat, el nostre nexa amb l'escola, és un dels dos 5ès que té el cicle superior, exactament aquell del qual ell és tutor.

Trobàrem als alumnes d'aquesta classe tranquils i assabentats de l'experiència que havíem de dur a terme. Com és normal en aquesta edat, estaven pendents del seu tutor i d'allò que els hi manava. Participaren de manera ordenada i assossegada. Eren 24 alumnes a una classe bastant homogènia pel que es refereix a les nacionalitats, ja que només dos estudiants havien nascut a Veneçuela. No obstant això, en Bernat apuntà que estaven totalment integrats al poble i a la classe, ja que hi havien viscut gairebé la totalitat de la seva vida. Els altres 22 alumnes eren tots de nacionalitat espanyola i només 4 d'entre ells tenien ascendència estrangera: hi havia uns pares alemanys, uns altres argentins i uns altres equatorians.

En relació a les llengües, el tutors afirma que el 95 % dels estudiants de la classe tenen com a L1 el català, i que els altres empen el castellà (4 o 5 d'entre ells) i una alumna l'alemany. El seu nivell acadèmic és mitjà.

Per acabar tenim els alumnes del Centre A, que representen el nivell més elevat en aquesta etapa d'educació secundària. En aquesta ocasió els professors Gerard i Patricia ens varen oferir els cursos de 4t d'ESO, que presentam breument a continuació.

La classe de 4t d'ESO on impartia història de la filosofia na Patricia Canals, tenia 24 alumnes, un dels quals era repetidor. Només hi havia un alumne de nacionalitat estrangera, provenint aquest del Regne Unit. Hi havia fills d'immigrants peninsulars, però que ja havien nascut a Mallorca.

Quant a les llengües que utilitzaven, la docent ens comentà que la meitat de la classe tenia com a L1 el català i l'altre meitat el castellà aproximadament. A l'aula es comunicaven indistintament en ambdues varietats, al manco en la seva assignatura. La

mitjana de l'àrea de la professora a què feim referència es troba envoltant un 6. El proper curs repetirien dos alumnes i n'hi havia dos més que estaven en risc d'abandonar els estudis.

La classe de 4t d'ESO de seccions europees, estava dirigida pel professor Gerard Bonet al corpus. Aquest realitzava la matèria d'anglès amb les particularitats d'aquest programa, que suposa un estudi de l'idioma a un nivell molt elevat. L'especificitat de la matèria en qüestió feia que les classes fossin reduïdes, i en el nostre cas el nombre d'alumnes de l'aula que vàrem enregistrar era de 16. No n'hi havia cap d'origen estranger, però sí que dos d'ells tenien ascendència anglòfona: la mare d'un alumne era anglesa i el pare d'un altre nordamericà.

En referència a les llengües, el professor afirmà que la llengua habitual de comunicació de tots els alumnes a l'institut era el català excepte a les assignatures de secció europea i d'ètica a on es comunicaven en anglès. Els estudiants de la classe esmentada participaven en aquest programa des de 1r d'ESO.

4.4. Protocol de recollida de dades

4.4.1. Abans de començar: organització d'un seminari de formació de professors

Després d'haver comentat algunes qüestions prèvies relacionades amb la recollida de dades i abans de submergir-nos en l'explicació detallada dels instruments que vam utilitzar per a tal efecte, volem presentar una eina que, si bé no es pot considerar de recollida de dades, sí forma part de tot l'engranatge de l'estudi i del projecte. De fet, va ser una passa preliminar sense la qual no haguéssim pogut muntar l'experiència.

La finalitat del nostre treball, l'estudi del desenvolupament de la competència plurilingüe, va fer que ens adonàssim des del principi que necessitàvem de dos col·lectius essencials: d'una banda uns professors i d'una altra, uns alumnes. Així, la manera d'aconseguir aquests actors socials, va ser el primer que vam haver de solucionar. La nostra experiència com a docents ens va suggerir i declinar finalment per a l'organització d'un curs de formació de professors amb l'objectiu primer d'instruir a un grup d'aquest col·lectiu en el camp del plurilingüisme i els enfocaments plurals de les llengües. Aquest fet, ens havia de permetre arribar al segon propòsit: seleccionar a un conjunt de docents interessats i motivats en la temàtica del plurilingüisme. A partir d'aquest, aconseguiríem el tercer objectiu, que era tenir accés a uns grups d'alumnes que ells en proporcionarien. Amb aquesta finalitat, es va elaborar una proposta de curs i es

va presentar a la institució encarregada de la formació dels professors, en el nostre cas el Centre de professors i recursos de Palma Jaume Cañelles Mut.

La primera entrevista amb la titular de l'àrea de sociolingüística, va tenir lloc el mes de maig de 2009. La responsable es va mostrar des del primer moment interessada en la nostra proposta i va manifestar la satisfacció que li provocava el fet que els suggeriments per a la realització de cursos sortissin dels mateixos professors. Va ser en aquesta primera reunió quan es va decidir que la millor modalitat per a fer el que suscitàvem era la modalitat de seminari. Nosaltres ens decantàvem per un curs dinàmic on la part “teòrica” ocupàs un espai mínim i l'aplicació pràctica a l'aula dels conceptes i enfocaments treballats al curs per part dels professors, constituís el gruix de les sessions. Aquest plantejament pertanyia al camp de la modalitat de *seminari* i així el vam catalogar a partir d'aquell moment.

Posteriorment a aquesta primera presa de contacte enviàrem a la responsable tot un seguit de documents per escrit, ja que la proposta havia de ser acceptada a la reunió de planificació del següent curs, que havia de tenir lloc al següent mes. Durant el mes de juliol de 2009 se'ns va informar que el nostre seminari havia estat resolt positivament i que aquest es celebraria el segon trimestre del curs escolar 2009 / 2010.

El desenvolupament de la competència plurilingüe: una proposta d'investigació-acció va ser el títol que li vam atorgar. Va ser difús com a seminari de modalitat mixta amb una duració de 30 hores, de les quals 20 eren de fase presencial i 10 de fase a distància. Les dates definitives foren del 5 de febrer de 2010 a l'1 d'abril de 2010.

Quant als destinataris a qui anava dirigit el seminari eren, per aquest ordre:

- Professorat de Secundària de les àrees de llengües (català, castellà, anglès, etc.).
- Mestres que impartissin alguna assignatura de llengua.
- Professorat de Primària i Secundària, de qualsevol disciplina, interessat en el món de les llengües i/o el plurilingüisme.

Els objectius que es volien aconseguir

- Conèixer els principis de l'educació plurilingüe i pluricultural.
- Analitzar els contextos plurilingües i les maneres d'actuar en aquests contextos.
- Presentar eines, recursos i materials per a treballar la diversitat lingüística.
- Dur a terme una proposta d'intervenció didàctica.

Els ponents del seminari vàrem ser, la majoria de les hores, membres d'aquest projecte de recerca, el professor i doctor Artur Noguerol Rodrigo i jo mateixa, Virgínia Rosselló Lozano, encara que també vàrem comptar amb la col·laboració de Rosa Maria Ramírez Palau.

4.4.2. Consideracions prèvies sobre la recollida de dades

Tot just abans de començar amb els instruments de recollida de dades pròpiament, volem en aquest punt comentar algunes qüestions que ens semblen rellevants per a entendre i interpretar bé el nostre estudi.

Compartim amb Nussbaum i Unamuno (2006) l'afirmació que qui du a terme una recerca intervé d'una manera o altra en la construcció de la realitat que descriu. Burns diu al respecte que

“la realitat social es considera una creació de la consciència individual, on el significat i l'avaluació dels esdeveniments són una construcció personal i subjectiva.” (Burns, 2000, p. 3).

Per la seva banda Blaxter i al. (2008) destaquen la gran influència sovint no reconeguda que els mateixos investigadors exerceixen en la seva investigació. Subratllen aquests l'impacte que tenen els responsables de la recerca com a persones amb idees concretes. En paraules seves

“Como investigador tendrá ciertas opiniones y puntos de vista sobre una gran variedad de temas, y es probable que se manifiesten de alguna manera en su investigación y el modo en que la muestra. [...] Sus ideas pueden proceder de lo que haya leído, lo que influirá en el modo en que formula las preguntas, a las personas o documentos, y la importancia que concede a sus respuestas. [...] No se puede ser totalmente objetivo y, en cierto modo, es absurdo intentarlo. [...] Es necesario ser consciente de la influencia que se ejerce en la investigación y mantener una actitud abierta a la hora de reconocer y dejar constancia de ello” (p. 97).

Nussbaum i Unamuno (2006) expliquen que els dos tipus de recerca a l'àmbit de les ciències socials produeixen resultats diferents. En les recerques positivistes, es descriuen els resultats com a veritats absolutes, sense dependre de les circumstàncies en què s'han recollit ni de la manera en què s'han aconseguit. L'investigador, no sol

aparèixer com a algú que intervé i que pot influir. En les recerques de caire qualitatiu, en canvi

“és té cura de descriure el procés, precisament perquè es parteix del convenciment que els dispositius de recerca – siguin qüestionaris, entrevistes o observacions i sigui qui sigui qui ha recollit les dades – configuren la realitat en interacció amb les persones el comportament o l'opinió de les quals es vol investigar. Es considera també que els resultats són el producte d'una construcció conjunta entre qui ha dut a terme la investigació i els subjectes objecte d'estudi.” (Nussbaum i Unamuno, 2006, p. 17).

D'aquesta manera, les aportacions dels alumnes i professors participants, estaran condicionades per les vivències personals d'una part i el context aliè que envoltava tot el projecte d'una altra. La realitat i els resultats que nosaltres descrivim, també estan subjectes a la nostra experiència i manera d'entendre la realitat i la recerca. Igualment som conscients que els instruments que hem utilitzat per a recollir les dades: les càmeres, gravadores, entrevistes, així com la figura de l'investigador a l'aula, poden haver influït d'una manera o una altra en els resultats obtinguts.

Exposant tot l'anterior no vol dir que creiem que estam distorsionant la realitat, sinó més bé consideram que tots els esmentats elements construeixen aquesta al mateix nivell que les persones que hi intervenen. Pròpiament el que fem és posar en evidència la presència dels elements que poden incidir en l'objectivitat o subjectivitat de les observacions.

Després d'aquestes consideracions, també volem fer referència a una qüestió inherent a tota recerca qualitativa: és el fet de què les dades no poden ser mai homogènies. Això és així perquè les persones implicades tenen un marge de llibertat alhora que unes restriccions que els permet actuar diferentment segons les situacions. D'igual manera, els temps d'observació i els temps de recollida de dades, no poden ser sempre els mateixos perquè es depèn de la permissió dels centres, els horaris, el calendari, la disponibilitat dels professors, etc. Un factor a tenir en compte en la nostra recollida de dades és que, encara que havíem indicat als professors que eren ells qui havien de conduir les sessions (amb la nostra ajuda), al moment de la posada en pràctica ens adonàrem en moltes ocasions, que els docents no estaven realment preparats per a dirigir les activitats: fou finalment l'investigador, en el seu paper d'observador participant, el que realitzà la classe. D'aquest fet, rellevant per a la recollida de dades, es farà més incidència per a les dubtes que pugui suscitar a l'apartat corresponent.

Per acabar, cal subratllar dos punts sobre les dades que ens semblen importants. El primer és que les dades obtingudes no són del tot “naturals” en el sentit estricte del terme, ja que no es varen recollir durant el desenvolupament d'una activitat quotidiana dels alumnes, com per exemple una classe d'anglès. En el nostre cas vàrem muntar tot un dispositiu que anava des de l'organització d'un seminari de formació de professors sobre plurilingüisme, fins a la proposta i desenvolupament d'unes sessions específiques on es duïen a terme unes activitats concretes, relatives a l'enfocament plural de les llengües *éveil aux langues*. De tota manera, les activitats es van introduir de manera que l'alumnat les veia en clara continuïtat amb la resta de la programació de l'aula i, en aquest sentit, podem dir que sí eren naturals. L'altra cosa que volem destacar és que la participació a l'experiència per part dels actors socials, els professors i els alumnes, fou voluntària en tot moment. Això va fer que, tot i el permís dels pares per a què els estudiants fossin enregistrats audiovisualment, una alumna de 4t d'ESO es negàs a ser gravada però volgués en canvi participar en la sessió. Naturalment es va respectar la seva decisió.

4.5. Instruments de recollida de dades

4.5.1. L'observació

“La observación es una herramienta extremadamente útil para los investigadores, ya que les permite comprender mucho más de lo que sucede en situaciones complejas del mundo real de lo que descubrirían si se limitaran a preguntar a las personas que las experimentan (aunque las preguntas sean buenas) y si leyeran sólo lo que se dice sobre ellas en los cuestionarios y entrevistas”. (Wilkinson y Birmingham, 2003, p. 117, citat a Blaxter i al., 2008, p. 193).

El mètode de l'observació consisteix a observar, anotar i analitzar esdeveniments d'interès per part d'un investigador. En el nostre estudi, vam utilitzar aquest mètode de recollida de dades per a enriquir i donar validesa a les mateixes.

Això no obstant, vàrem optar per l'observació participativa, ja que els investigadors participaven en les diferents accions alhora que les observaven. És aquesta una de les tècniques primàries més utilitzades pels etnògrafs per obtenir informació (Martínez

Miguélez, 2007), però també una acció inherent a la recerca-acció, que com ha estat dir, és l'enfocament en el que s'inscriu el nostre projecte.

Es va optar per una observació relativament oberta en sentit de què no es va dissenyar una graella amb els punts específics per a reparar l'atenció. Estam d'acord amb Blaxter i al. quan afirmen que “la precatégoritzación y la estructuración de la observación reducen el tiempo empleado sustancialmente, pero se corre el riesgo de perder tanto en detalle como en flexibilidad” (2008, p.) així vam decidir anotar allò que ens va semblar més rellevant relacionat, evidentment, amb el nostre objecte d'estudi.

L'observació ens va permetre obtenir informació en diverses direccions. En primer lloc ens va ajudar a descriure amb més detall el desenvolupament de les sessions que vàrem dur a terme. Les nostres impressions, el funcionament de la classe, la dinàmica del grup i en general, com havia anat, varen ser alguns punts que formaren part de les nostres anotacions. En segon lloc, vàrem identificar algunes de les d'estratègies de resolució d'activitats plurilingües que ens van cridar l'atenció en un primer moment. Òbviament amb la codificació i la transcripció posterior de les sessions es van veure augmentades i detallades, però creiem que és important aquesta primera identificació de les que aparegueren en un primer moment per qüestions de rellevància, sorpresa, etc. de l'investigador. En tercer lloc, vàrem captar els fenòmens paraverbals que acompanyaven el discurs dels alumnes. A quatre de les sessions que vàrem enregistrar, no se'ns va permetre la gravació audiovisual, així que l'observació i la presa de notes, ens va ajudar a la posterior interpretació dels fenòmens. Com subratlla Martínez Miguélez

“el lenguaje no verbal es un lenguaje de signos expresivos, como el que se manifiesta a través de los ojos, la mímica, la expresión facial, los movimientos, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre y el tono de la voz, etc., que depende del sistema nervioso autónomo, es involuntario y casi siempre inconsciente, y contribuye de manera muy eficaz a precisar el verdadero sentido de las palabras, reforzándolo o, quizá, desmintiéndolo”. (2007, p. 62).

El protocol que vàrem seguir fou l'anotació ràpida d'alguns punts rellevants de la sessió durant el desenvolupament de la mateixa, i l'ampliació i detall d'aquesta el mateix dia o el dia següent com a molt tard. La raó era que no volíem perdre cap informació que fos rellevant i el temps podia fer que oblidàssim fets importants.

Per acabar volem remarcar que la dinàmica de cada sessió, on a vegades era el professor qui duia el pes de la sessió i d'altres l'investigador, va fer que l'observador-investigador,

participàs més o menys , i per tant, pogué prendre, durant el desenvolupament de la mateixa, més o menys notes. De manera més explícita i fent referència a la participació del responsable de la recerca, exposar que a les sessions dutes a terme en el centre A, l'investigador s'encarregà de realitzar ell mateix la totalitat de les classes; al centre B la col·laboració entre l'investigador i els docents fou del 50% i al centre C diferentment dels altres casos va ser el docent qui desenvolupà la sessió sense la intervenció de l'investigador.

4.5.1.1 La confrontació

En aquest subapartat volem fer referència a una eina de recollida de dades que hem utilitzat durant l'observació de les sessions proposades, i més específicament en el moment de la producció oral dels alumnes. Parlem de la tècnica de la confrontació, que hem fet servir per a aprofundir en l'argument que ens donaven els estudiants sobre l'estratègia que afirmaven haver utilitzat per a resoldre l'activitat. La seva funció, doncs, és afinar el que s'està observant. Normalment es tracta de la demanda d'una justificació: per què el parlant ha dit tal cosa o una ampliació més detallada del que acaba d'argumentar. Estam d'acord amb Bono (2008) que aquestes mètode de verbalització post-tasca representa una eina de gran valor, immersa en les mateixes interaccions de l'aprenentatge escolar.

La confrontació es va fer en forma de preguntes, normalment per part de l'investigador participant.

4.5.2. L'entrevista

Vam utilitzar el mètode de l'entrevista per a demanar i comentar algunes qüestions amb els professors participants en el projecte. Aquest mètode, com assenyalen Blaxter i al. *“pot ser una tècnica molt útil per a recollir dades a les que no es pot tenir accés mitjançant l'observació o els qüestionaris.”* (2008, p. 188).

Es va tractar d'entrevistes semi dirigides en el sentit que eren flexibles i dinàmiques encara que guiades per un protocol que contenia preguntes relatives a la manera com creien els docents que aprenien llengües estrangeres els seus alumnes, les estratègies que havien observat que utilitzaven els estudiants en les resolucions de les tasques, si pensaven que aquests tenien prejudicis envers les llengües i les cultures, i quina

valoració global feien dels enfocaments plurals de les llengües presentats al seminari de formació de professors, entre d'altres coses.

Ens vam decantar per un marc d'entrevista semi-oberta, en el sentit de Holland i Ramazanoglu: *“la entrevista informal tiene su modelo en la conversación y, como la conversación, es un hecho social con dos participantes. Cada evento social tiene su propio conjunto de reglas de interacción, que pueden ser más o menos explícitas, más o menos reconocidas por los participantes”*. (Holland i Ramazanoglu, 1994, p. 135 extret de Blaxter i al. 2008, p. 188)

L'elecció del mètode de l'entrevista ens va permetre indagar no només en les preguntes que teníem preparades sinó també, en paraules de Martínez Miguélez “ aclarar los términos, descubrir las ambigüedades, definir los problemas, orientar hacia una perspectiva, patentizar los presupuestos y las intenciones, evidenciar la irracionalidad de una proposición, ofrecer criterios de juicio o recordar los hechos necesarios (2007, p. 65). En el nostre cas ens referirem a alguns punts que no havien quedat prou clars, la coneixença amb més detall de la manera d'ensenyar dels professors i seva visió i vivència de les sessions entre altres coses.

Els objectius que es pretenien amb l'entrevista eren diversos. En primer lloc, completar la informació que de les sessions dutes a terme havíem extret mitjançant les observacions i l'anàlisi de les produccions orals dels estudiants. En segon lloc saber la valorització que en feien de l'enfocament EVLANG així com esbrinar si tenien intenció de seguir en aquesta línia de treball. En darrer terme, obtenir unes dades que servissin per a triangular les altres dades i així donar consistència i validesa a l'estudi.

Les entrevistes varen ser realitzades individualment als cinc professors participants en el projecte. Tengueren lloc durant el mes de juliol de 2010 i un dels membres de l'estudi va ser l'encarregat de dur-les a terme. Aquest es desplaçà en la majoria dels casos als diferents pobles on vivien els docents, quedant a un punt intermedi en cas que així es decidís. Es va optar per enregistrar les entrevistes amb una gravadora digital *Tascam DRI*, el que suposà l'obtenció de només dades de veu. La totalitat del minuts de les cinc entrevistes és de 88' 75", és a dir aproximadament una hora i mitja, que varen ser transcrits íntegrament pel seu posterior estudi.

Per acabar aquest apartat volem fer referència a un punt que nosaltres classificam com a límit en la recollida de la informació. Ens referim al fet de què el pas del temps entre la nostra intervenció als centres educatius i la realització de l'entrevista (d'uns 4 mesos), pot haver influït en les respostes donades pels professors. Alguns d'ells ens confessaren

no recordar amb exactitud allò relacionat amb les estratègies que empraren els alumnes o altres aspectes. Creiem que aquest efecte s'hagués pogut mitigar amb la més prompta realització de l'entrevista.

4.5.3. Les activitats EVLANG

El gruix de les nostres dades el conforma el desenvolupament de 10 sessions dutes a terme a 5 centres educatius de diversos indrets de Mallorca, on es plantejà a 121 alumnes de diferents nivells i etapes unes activitats extretes del projecte Sócrates Lingua 2 EVLANG (1997, a <http://webs2002.uab.es/jaling>) i per tant dins l'enfocament plural de les llengües *éveil aux langues*. Les activitats estaven inscrites en unes sessions que seguien un protocol que exposam com segueix.

En primer lloc s'explicava als alumnes en què consistia l'experiència i què s'havia de fer exactament. En segon lloc es dividia la classe en petits grups de 4 o 5 estudiants i s'anomenava un portaveu. Posteriorment s'explicava la dinàmica a seguir: els distints membres del grup havien de discutir quina era la solució al problema proposat a l'activitat i s'havia d'arribar a un consens. Finalment, els portaveus dels diferents grups havien de posar en comú a davant la classe allò que el grup havia decidit i es donava la solució.

Abans de continuar hem de dir que tots els alumnes que col·laboraren en el projecte ja estaven familiaritzats amb la temàtica d'EVLANG. La raó era que els seus professors, assistents tots al nostre seminari de formació, havien aplicat algunes de les activitats del mateix, al ser aquest un requisit per a superar el curs.

Quant a les qüestions tècniques, els enregistraments es varen dur a terme en diferents modalitats. A continuació feim menció d'uns quants punts a tenir en compte. La càmera de vídeo va gravar les posades en comú on es resol·lia l'activitat per part de tots els grups d'alumnes. La sessió duita a terme a l'etapa de primària va tenir un altre desenvolupament i per tant es va enregistrar per complet. Quan no se'ns permetia gravar les imatges, es va utilitzar el mateix aparell, la càmera, només per a l'àudio. A banda de la càmera principal que ho enregistrava tot, es posaven aleatòriament a 2 o 3 grups de la classe gravadores que enregistrassin la fase d'exposició dels diferents punts de vista per part dels aprenents i l'arribada a un consens. Hem de dir, però, que per al present estudi, aquests enregistraments s'han desestimat i que només s'han tengut en compte aquells on es posa en comú la solució a la qual han arribat els estudiants.

Problemes tècnics, d'aparells que no funcionaven en el moment de la sessió entre d'altres motius, també ens van afectar. Així, una de les 3 sessions de 2n d'ESO del Centre B no té gravació de la posada en comú, sinó sols de la realitzada als petits grups.

La realització d'una activitat en detriment d'una altra venia normalment condicionada pel que ja s'hagués fet anteriorment a l'aula i l'interès o motivació que havien mostrat els alumnes i que suscitava en el professor. En el cas de l'activitat que es va dur a terme a l'aula de primària, cal dir que fou el mateix professors qui la va proposar i aportar els materials. No pertanyia, doncs, al conjunt de recursos que nosaltres presentàvem al seminari.

La dinàmica del grup, el nombre d'alumnes i les característiques com la rapidesa en la realització de les tasques, varen fer que algunes activitats es fessin en dues sessions.

Finalment, amb l'objectiu de ser codificats, es transcriviren els enregistraments. Es va optar per una transcripció selectiva, en el sentit que només es codificaren les seqüències que mostraven una estratègia o aportació nova que ens interessava estudiar. La manera de destriar aquestes seqüències potencialment portadores d'una estratègia o recurs, era a partir d'una primera escolta del discurs de l'alumne, on s'observava una argumentació fonamentada i no feta a l'atzar i que principalment resolvia la part de la tasca a la que feia referència. Les escoltes posteriors i més acurades, ratificaven o desestimaven l'elecció preestablerta. La nostra intenció, com ja ha estat assenyalat, era recabar un corpus d'estratègies utilitzades en la resolució d'activitats que implicaven varies llengües i no quantificar el nombre de vegades que es repetia un o un altre fenomen. Així, només s'ha transcrit una mostra de cada estratègia. El total de minuts transcrits és, aproximadament de 190 .

Les activitats específiques que proposàrem als alumnes foren les següents.

A l'etapa d'educació primària

1. Completar unes sèries de paraules que designaven noms de fruites en diferents llengües: anglès, esperanto, gallec, basc, alemany, italià. Les paraules que s'havien de col·locar es facilitaven i l'objectiu era situar-les en la sèrie i llengua pertinent.

A l'etapa d'educació secundària obligatòria

1. Descobrir, mitjançant l'escolta, llengües amb les que els alumnes estaven més o menys familiaritzats, amb l'objectiu d'identificar-les. Per a tal efecte, s'escoltaven frases

on es presentaven animals en diferents llengües. S'havia d'anotar l'ordre de les llengües que es creia reconèixer i l'animal que s'havia presentat. L'activitat estava dividida en dues parts o dues sèries de llengües. La primera part comprenia 6 llengües: àrab, castellà, txec, alemany, anglès i portuguès. La segona part la conformaven 8 llengües: luxemburguès, grec, portuguès, gal·lès, xinès, francès, rus i polonès.

2. Descobrir els noms escrits dels dies de la setmana en 6 llengües desordenades. Els alumnes havien de proposar una classificació per llengües i justificar la seva elecció. També era un objectiu l'anàlisi dels mots per a intentar deduir un principi de composició de paraules en llengües desconegudes. Les varietats lingüístiques que es treballaven eren: alemany, àrab, grec, hebreu, italià i portuguès.

3. Observar i reflexionar sobre paraules que designaven diferents parts del cos en distintes llengües. Els estudiants s'havien de fixar amb les semblances i diferències que hi havia entre els mots i contestar una sèrie de preguntes sobre això. Les llengües que contemplava l'activitat eren: castellà, alemany, aranès, català, txec, basc, francès, hongarès, anglès, italià, polonès, portuguès i romanx.

Per acabar detallam les dates de les sessions i els centres educatius on es varen dur a terme les activitats que acabam d'esmentar.

Centre A:	4t ESO	dia 18 de març de 2010 activitat 1 (primera part)
		dia 25 de març de 2010 activitat 1 (segona part)
	4t ESO SE	dia 18 de març de 2010 activitat 1 (completa)
		dia 25 de març de 2010 activitat 3
Centre B	: 2n ESO	dia 9 de març de 2010 activitat 1
		dia 16 de març de 2010 activitat 2
		dia 23 de març de 2010 activitat 2 (ampliació)
	3r ESO	dia 16 de març de 2010 activitat 1 (primera part)
		dia 23 de març de 2010 activitat 1 (segona part)
Centre C:	5è EP	dia 11 de març de 2010 activitat 1

4.6. Anàlisi de les dades

En aquest apartat descriurem la manera com han estat analitzades les dades de producció oral realitzades pels alumnes. Tot i que les nostres dades provenen de tres fonts, a saber, les observacions a les aules, les entrevistes amb els professors i les aportacions dels estudiants durant la realització d'unes activitats específiques, feim

referència en aquest punt a les esmentades en darrer lloc, per ser les de més pes en el nostre treball. A continuació detallam el procés seguit en la seva anàlisi.

4.6.1. Codificació de les dades: transcripció

La primera passa en l'anàlisi va ser la codificació de les dades. Aquestes, com ha estat dit, havien estat obtingudes a partir de l'enregistrament de diferents sessions dutes a terme amb els alumnes i professors participants en el projecte, a distintes aules. El mètode utilitzat per a la codificació fou la transcripció selectiva de les seqüències que contenien algun element interessant per al nostre estudi (cal dir que gairebé tot va ser transcrit, deixant pocs minuts sense codificar). Això es va fer seguint les convencions de transcripció de Nussbaum i Unamuno (2006), que a la vegada s'inspiren, en gran part, en el recull i les propostes de Lluís Payrató. A continuació les mostrem.

Codis utilitzats en les transcripcions.

Nom del parlant	Modificat per tal de conservar l'anonimat
Seqüències tonals:	descendent \ ascendent / mantinguda –
Pregunta amb pronom:	?
Pausas:	curta
	mitjana
	llarga <nombre de segons>
Allargament sil·làbic (segons durada):	. ..
Encavalcaments:	=text parlant A=
	=text parlant B=
Interrupcions:	text_
Intensitat:	piano {(P)text} pianissimo {(PP) text}
	forte {(F) text} fortissimo {(FF) text}
To:	alt {(A) text} baix {(B) text}
Tempo:	accelerat {(AC) text} desaccelerat {(DC)
	text
Enunciats acompanyats de riure:	{(@) text}
Comentaris:	[comentari]
Fragments incomprensibles (segons durada):	XXX XXX XXX XXX XXX XXX
Fragments dubtosos:	{(?) text}
Ús marcat d'una llengua diferent de la de l'activitat:	{(nom de la llengua) text}
Transcripció fonètica aproximada	+text+

Estam d'acord amb les autores acabades d'esmentar que una transcripció a consciència dels enregistraments efectuats, és imprescindible per a estudiar l'activitat dels parlants. El procés, no obstant, està ple d'obstacles, ja que traslladar l'oralitat a l'escriptura suposa afrontar determinats problemes que es formulen quan es comença la transcripció i que es replantegen una i una altra vegada al llarg del mateix. En el nostre cas, la recollida de dades (l'enregistrament de les sessions amb els alumnes i les entrevistes amb els professors) i la seva transcripció varen ser realitzats per la mateixa persona, el que permeté d'interpretar els diversos fets que tengueren lloc durant les gravacions, com renous, riures, gestos, riures, etc.

Segons Nussbaum i Unamuno (2006), “la transcripció és, de fet, un primer pas en l'anàlisi [de dades] i té implicacions clares en la interpretació de l'activitat oral” (p.19). Ochs (1979, citat al llibre que acabam de fer referència, p. 19) apunta que transcriure suposa prendre decisions en dos sentits: seleccionar i simplificar. El primer duu implícit consignar un cert nombre d'accions que fan els parlants i deixar de banda altres. El segon, la simplificació, pressuposa realitzar una abstracció d'algunes característiques de la parla. Segons aquesta teoria, els membres de la investigació han de participar en el procés de les transcripcions, perquè només així es sabran les seleccions i simplificats que s'han realitzat. Aquesta premissa ha guiat també el nostre estudi.

Per acabar aquest punt, volem fer referència explícita als factors paraverbals que hem considerat en les nostres transcripcions i que ja hem consignat al quadre dels codis més amunt. Aquests elements, ens han semblat rellevants codificar-los per a interpretar l'estratègia o aportació de l'alumne, sobre tot en els fenòmens relacionats amb les actituds. A continuació els enumeram breument per a fer-hi especial referència:

- l'entonació (ascendent, descendent o mantinguda)
- les pauses
- els allargaments sil·làbics
- les interrupcions
- el ritme (accelerat o lent)
- la intensitat (piano o forte)
- encavalcaments

4.6.2. Disseny d'un quadre d'anàlisi

La segona passa en l'anàlisi va ser el disseny d'un instrument específic per a analitzar les dades aportades pels alumnes. Es tracta d'un quadre amb graelles que inclou diferents nivells d'aprofundiment. L'estructura del quadre contempla les transcripcions

de les diferents seqüències de producció oral a estudiar i, tres columnes on es va analitzant la informació que se'n pot extreure en diferents nivells. Un apunt abans d'anar més enllà: es va optar per seguir un procediment èmic en l'anàlisi, és a dir, les analistes ens posàrem en el lloc dels participants per entendre com actuaven, i no projectàrem sobre les dades mirades externes. Qui ha analitzat les dades s'ha col·locat en tot moment en el paper de l'interlocutor per tractar de veure com aquest interpretava el que feia el parlant.

Per a fer més entenedora l'esmentada eina d'anàlisi dissenyada per a aquest estudi - el quadre que acabam de citar -, a continuació descrivim de manera detallada els diferents nivells que corresponen a les distintes columnes.

Torn	Seqüència	Text	Anàlisi 1r	MAREP	Anàlisi final
001					
002					
003					
004					
005					
006					

La primera columna presenta una inicial anàlisi intuïtiva a partir del que es pot extreure de la lectura o escolta repetida de la seqüència a estudiar. Es posa atenció als elements que s'han anat recollit a les lectures teòriques i altres coneixements previs dels investigadors.

La segona columna proposa una anàlisi més detallada amb l'ajuda del Marc de referència per als enfocaments plurals de les llengües i de les cultures (en endavant MAREP) (Candelier i al 2008). L'objectiu principal d'aquest marc de referència és respondre a la pregunta de què es pot esperar, desenvolupar, aconseguir quan es posen en pràctica activitats d'ensenyament-aprenentatge que impliquen a la vegada diverses llengües i cultures, és a dir, quan s'empra un enfocament plural de les llengües. El professor interessat, que vulgui utilitzar un plantejament d'aquest tipus (*éveil aux langues* en el nostre cas) i per tant, relacionar a una mateixa activitat pedagògica distintes varietats lingüístiques i culturals, trobarà en el MAREP (CARAP en la terminologia francesa del CELV de Graz) una referència per a saber quins continguts concrets està treballant en cada moment. En el nostre estudi, ens vam basar en els llistats de descriptors de recursos de l'esmentat document – que inclouen diferents nivells de classificació i anàlisi – per a categoritzar els elements interessants de la

seqüència. D'aquesta manera i consegüentment amb el que acabam de dir, podíem saber què havien estat treballant els alumnes.

La tercera columna resumeix, de manera clarificadora i sintètica, l'anàlisi realitzat als dos apartats anteriors, tot fent una proposta personal. La finalitat d'incloure aquesta darrera secció és sintetitzar, a mode esclaridor, el fenomen estudiat. S'intenta així una classificació que serveixi de base per a la interpretació dels fenòmens estudiats.

4.6.3. Alguns exemples

L'objectiu del que presentam a continuació és exemplificar, a partir de les dades transcrits, com es va realitzar l'anàlisi en les tres diferents fases que hem detallat. Per això, agafarem algunes seqüències representatives de la categorització principal que hem fet de les estratègies: a saber, si aquestes fan referència a un *saber* és a dir uns coneixements de tipus declaratiu, si per contra es relacionen amb un *saber fer*, a uns procediments, habilitats específics o si en darrer terme es refereixen a un *saber ser*, a unes actituds i valors determinats. Recolzant-nos en aquesta bàsica classificació, exposarem de manera clara i entenedora el procés seguit en l'anàlisi de les dades. Els exemples els hem agafat dels *saber* i els *saber ser*.

SABER

En relació a les seqüències en les quals es presenten aportacions que denoten un saber, és a dir uns coneixements declaratius, proposam dos exemples per il·lustrar, abans de la discussió i la interpretació de les dades, la manera com hem realitzat l'anàlisi.

Primer exemple

El primer fragment que analitzam, presenta la declaració dels alumnes d'un coneixement relatiu a les famílies de llengües. Els alumnes mostren en el seus comentaris posseir aquesta informació, que empren per justificar i ampliar la seva resposta.

L'activitat que se'ls va proposar consistia en posar per ordre d'aparició sis llengües preestablertes que apareixien en el document sonor del material didàctic. Així, els alumnes escoltaven sis frases cadascuna en una llengua diferent i les havien de numerar i etiquetar. A continuació oferim el primer extracte:

496 PV: Què?| Teniu qualche suposició|

497 Gemma: és basc|

498 Toni: nosaltres també ho hem pensat\ [grup 2]

499 PV: sí\ si que és basc\ però a mem quest grup d'allà [grup 1] que ha_ que ha
contestat primer-| per què és basc?|

500 Clara: perquè ses paraules no s'assemblen a cap i com que es basc no_no
forma part de cap família lingüística pues-|

501 PV: molt bé\ cap de ses famílies lingüístiques europees no/

502 XX: [inintel·ligible, contesten molts alhora]

En la primera anàlisi que vàrem realitzar ens vam fixar en què hi ha havia dos elements per a destacar: un que feia referència a les “paraules” de la llengua que s'havia de classificar, i l'altre que es relacionava amb un “coneixement conceptual” d'aquesta. Respectivament vam anomenar les aportacions com essent de tipus lèxic en el primer cas, i de saber conceptual en el segon.

El MAREP ens va permetre, en una segona anàlisi, una codificació més fina. Pel que fa al fenomen que vam identificar com a lèxic, vàrem recórrer al llistat de descriptors del *saber fer*. En aquest apartat, la secció dedicada a *saber identificar/saber assenyalar* ens va donar la clau. El descriptor 2.3.3 fa referència a *Saber identificar llengües sobre la base de paraules conegudes/ d'expressions conegudes*, que és el que creim que van utilitzar els nostres alumnes per a identificar el basc. A partir de les paraules que ells desconeixien, i que no podien comparar amb cap de les que ens envoltaven (500 “Clara: perquè ses paraules no s'assemblen a cap”), classifiquen la llengua com a basc.

El fenomen de saber conceptual, que és el que ens ocupa ara, el vam trobar al llistat de descriptors del *saber*. L'apartat d'*Evolució de les llengües* estava, gairebé íntegrament, dedicat al concepte de famílies lingüístiques. En concret, vam emmarcar l'argument de na Clara en els descriptors 4.1 *Saber que les llengües tenen entre elles unes relacions anomenades “de parentesc”/ Saber que existeixen “famílies de llengües* i el 4.2 *Conèixer la composició i el nom d'algunes famílies de llengües*. L'alumne utilitza el coneixement que té de les famílies lingüístiques per a formular el seu enraonament.

El tercer nivell d'anàlisi, que com hem dit sintetitza de manera entenedora les anàlisis prèvies, el vam catalogar com *Recórrer a un coneixement declaratiu de la llengua*, ja que pensam que el fenomen de més pes en aquesta seqüència és el que fa referència al recurs d'un saber conceptual.

A continuació adjuntam el quadre on es realitzà l'anàlisi del fragment que s'acaba d'exposar, per al seu millor enteniment.

Torn	Seqüència	Text	Anàlisi 1r	CARAP	Anàlisi final personal
		Centre A- 4t ESO- S1			
496	CA 4t ESO-1	PV: Què? Teniu qualche- suposició/			
497	CA 4t ESO-1	Gemma: és basc/			
498	CA 4t ESO-1	Toni: nosaltres també ho hem pensat\ [grup 2]			
499	CA 4t ESO-1	PV: sí\ si que és basc\ però a mem quest grup d'allà [grup 1] que ha_que ha contestat primer- per què és basc?			
500	CA 4t ESO-1	Clara: perquè ses paraules no s'assemblen a cap i com que es basc no_no forma part de cap família lingüística pues-	lèxic saber conceptual (història de la llengua)	2.3.3 2.1.3 4.1 4.2 (saber)	Recórrer a coneixements declaratius de les llengües
501	CA 4t ESO-1	PV: molt bé\ cap de ses famílies lingüístiques europees no/			
502	CA 4t ESO-1	XX: contesten molts alhora			

Segon exemple

Seguint dins la categoria del saber, oferim una altra exemplificació de l'anàlisi que es va seguir en una altra seqüència del mateix tipus . L'activitat que fan els alumnes és la mateixa que a l'exemple anterior, però ens trobam en aquesta ocasió a la segona part de l'exercici. Els al·lots i les al·lotes han de numerar i classificar un segon grup de 8 llengües que són més “difícils” en el sentit que són menys conegudes per a ells. L'exercici didàctic torna a ser l'escolta d'una frase en cada una de les llengües, la discussió amb els companys de grup i, finalment, la classificació de la llengua segons l'acord a què arriben. Encara que no formi part de l'exercici, es demana als alumnes que intentin comprendre el nom d'un animal que es diu a la frase. Exemple: Bon dia, som en Jordi. Som un conill i parlo català.

A continuació exposam les anàlisis del desenvolupament de la seqüència:

283 PV: els altres/| tothom ha posat que era xinès/|

- 284 [tots contesten que sí]
285 P: el animal/| algún animal/|
286 Jose: nosotros dragón\\|
287 P: dragón\\|
288 Mara: porque XXX siempre se dice que XXX
289 PV: per sa cultura-| no/|
290 Mara: si\\|

En la primera anàlisi ens vam fixar en què els alumnes feien referència a un aspecte de la cultura de la llengua com a mitjà per a resoldre aquesta part de l'activitat. Per aquest motiu, el vam identificar com a estratègia de tipus cultural.

A la segona passa al segon nivell d'anàlisi, el MAREP ens va ajudar a recolzar la nostra suposició. Tant el llistat de recursos del *saber*, que és el que ens ocupa, com el de *saber fer* ens donen informació sobre el recurs utilitzada pels alumnes. En un primer moment vam pensar que havíem de consultar l'apartat de *saber* perquè l'associació d'un animal a una cultura va intrínsecament relacionada amb un coneixement d'aquesta cultura. Aquest llistat de *saber* contempla un apartat anomenat *Referències culturals* que pensam que ens dóna la clau per a interpretar el recurs que han emprat per resoldre la situació. A dintre el descriptor 10 s'exposa *Tenir coneixements sobre les cultures*, i és un subapartat d'aquest descriptor el que nosaltres utilitzam finalment *Disponer de referències culturals susceptibles d'estructurar el coneixement implícit i explícit del món (coneixement de llocs, d'organismes, d'objectes... / de classes d'entitats, de les seves propietats i relacions) adquirit durant l'aprenentatge escolar de les llengües*. Pensam que la referència cultural de la cultura xinesa, és la que els permet deduir l'animal que pot ser el de la frase, perquè el discurs no l'entenen.

Dins la categoria de *saber fer* trobam els apartats 1.3 *Saber analitzar fenòmens culturals* i el 2.6 *Saber identificar particularitats/ fenòmens d'ordre cultural*. Al primer d'ells es fa menció a un ítem que pensam que ajuda arrodonir la nostra estratègia: 1.3.1 *Saber establir quins són els elements característics d'una cultura*. Al segon s'especifiquen dos descriptors que es poden relacionar amb són el 2.6.1 *Saber identificar (assenyalar) especificitats culturals* i 2.6.2 *Saber identificar (assenyalar) referències/pertinències culturals*.

La síntesi de les dues anàlisis prèvies ens va donar la classificació final a la tercera columna, que vam identificar i anomenar: *recórrer a un saber declaratiu de la llengua: referents culturals*

SABER SER

En aquest punt volem mostrar l'exemple de l'anàlisi que hem seguit a les seqüències que denotaven un *saber ser* dels alumnes, és a dir, una utilització de recursos que deixaven entreveure unes actituds i un valors envers les llengües i els seus parlants.

Primer exemple

La proposta de l'activitat (la número 1) és la mateixa que els anteriors casos: els alumnes han d'ordenar una sèrie de sis llengües (en la primera part de l'exercici) que els hi vénen donades a un full, segons l'ordre d'aparició de l'àudio d'un CD. Només han de posar el número d'ordre i identificar, si poden, l'animal que es diu a la frase de la llengua en qüestió.

Començam l'anàlisi a partir de la següent seqüència:

325 PV: d'acord\ grup número sis/
326 Marcos: creemos que es vasco\
327 PV: per què?
328 Marcos: pues- porque se parece y porque tengo muchos amigos-| etas
cha_ vascos\
329 [tothom li riu la gràcia]
330 PV: però te xerren en basc/
331 Marcos: eh/
332 PV: te xerren en basc/| =per conèixer_=|
333 Marcos: =a veces me dicen= palabras\
334 PV: i s'assemblaven\
335 Marcos: si\

En la primera anàlisi, més general, que ens ve de l'observació en directe i de les primeres lectures de la transcripció i que correspon a la primera columna del quadre, anotam tot d'una la paraula prejudici - cap a la llengua i la cultura basca -, en un sentit ampli del terme, per a definir aquesta recurs a què fa referència l'alumne. L'estudiant empra un primer argument que no justifica la seva resposta:

328 Marcos: pues- porque se parece

i es basa realment en la seva relació amb els parlants d'aquesta llengua per justificar el seu argument, com veurem tot seguit.

En la segona anàlisi, el nostre document de referència per a aquesta part ens proporciona una informació addicional a aquella que hem anotat en la primera columna.

Dins l'apartat del *saber ser* hi ha dos descriptors que ens ajuden a muntar la teoria del recurs utilitzat per en Marcos. El descriptor 11.3 diu *Voluntat de prendre certa distància respecte a actituds convencionals relatives a diferències culturals/ Capacitat per a sobrepassar les barreres i per a obrir disponibilitats en relació amb les llengües/les cultures/ la comunicació en general*. Aquest marcador ens ofereix informació valuosa perquè el nostre alumne fa justament el contrari: NO sap sobrepassar les barreres envers altres llengües. Per aquesta raó, en el quadre vam decidir posar el descriptor en negatiu, perquè l'alumne no ho fa. L'altre ítem, el 12.3, també ens aporta informació interessant. Es refereix a la *Voluntat de combatre [desmuntar] els prejudicis cap a altres llengües i els seus interlocutors*, i encara ens sembla més adient per a la nostra anàlisi. Expressada al quadre d'anàlisi també en negatiu, pensam que l'alumne utilitza aquest recurs però en sentit contrari a com està expressat, és a dir que NO combat el prejudici cap el basc.

En arribar a la tercera anàlisi, ens decidim per la fórmula, *Recórrer a una actitud o valor envers la llengua en forma de prejudici*, que creiem que és la base per a identificar la llengua en aquest cas.

Segon exemple

La darrera seqüència amb què volem exemplificar l'anàlisi duit a terme sobre les dades de producció oral sorgeix a partir de la mateixa proposta d'activitat que les anteriors. En aquest cas, no obstant, estam a la segona part de l'exercici, on es tenen 8 llengües per a ordenar. L'alumne del qual llegirem l'aportació a continuació ens parla de com ha deduït ell que la llengua en qüestió era l'alemany.

118 Jose: [...] <1> eeh· cuarto alemán\| eeh·| lo hemos deducido-| por el acento-| po-rque es muy·| basto entre comillas y porque-| yo estudio alemán- { (P) y más o menos- }|

En la primera anàlisi anotam tres fenòmens o estratègies: un primer de tipus fonètic (*por el acento-*) un segon tipus al que anomenam de prejudici i un darrer que estaria relacionat amb la tinença d'uns coneixements previs, en aquests cas perquè l'alumne estudia la llengua que treballam.

En la segona anàlisi, més detallada, trobam que l'apartat de *saber fer* del MAREP ens dona la solució per als enraonaments primer i darrer. El que nosaltres classificam com a fonètic, troba el seu paral·lel en el descriptor 2.3.1 *Saber identificar llengües sobre la base d'índex sonors*. Per la seva banda, el que catalogam com de coneixements previs,

pensam que s'explica a través del punt 4.3 *Saber expressar els propis coneixements sobre les llengües*, encara que aquest és, pensam, bastant general.

L'estratègia que aquí ens ocupa fa referència, segons la nostra opinió, a la categoria del *saber ser* i en especial als descriptors 4 *Acceptació positiva de la diversitat lingüística/ cultural de l'altre o d'allò que és diferent*, 12.3 *Voluntat de combatre [desmuntar] els prejudicis cap a altres llengües i els seus interlocutors.* i el 11.3. *“Voluntat de prendre certa distància respecte a actituds convencionals relatives a diferències culturals/ Capacitat per a sobrepassar les barreres i per a obrir disponibilitats en relació amb les llengües/ les cultures/ la comunicació en general.* Tots els descriptors haurien d'estar redactats en negatiu ja que l'alumne justament no empra allò que seria desitjable: el recurs d'un “saber ser” que accepta la diversitat.

A la darrera columna es va anotar una darrera categorització en base a les anàlisis prèvies, i que és el mateix que el presentat a l'exemple anterior: *Recórrer a una actitud o valor envers la llengua en forma de prejudici.*

5. Anàlisi i interpretació de les dades

En la revisió bibliogràfica sobre el plurilingüisme efectuada a la secció 3 d'aquest treball, hem fet referència al concepte de competència plurilingüe i la manera de com aquesta pot ser aplicada a les aules, que és a través de la didàctica del plurilingüisme. També hem parlat específicament de l'enfocament plural escollit per a posar en pràctica aquest estudi, *l'éveil aux langues*. La dimensió metalingüística i de reflexió sobre les llengües ha tengut lloc igualment en aquest repàs de la literatura, així com una introducció al que són les estratègies d'aprenentatge i les estratègies d'aprenentatge d'una llengua estrangera. Un breu anàlisi pels diferents documents, legislació i evolució sobre l'ensenyament de llengües a les distintes etapes educatives a Europa, Espanya i les Illes Balears per aquest ordre, ha tancat el marc teòric del treball.

Per la seva banda, en la secció precedent hem descrit la població que ha participat en el nostre estudi, així com el terreny institucional en el qual s'emmarca la recerca. També hem presentat les diferents eines d'investigació i la metodologia adoptada. La manera com han estat analitzades les dades així com l'aportació d'alguns exemples, forma part d'igual manera d'aquest punt i el conclou.

En aquesta secció, interpretarem i discutirem les dades que han estat analitzades i que consideram rellevants en el nostre estudi. Aquestes discussions ens permetran per la seva part, treure les conclusions que respondran als objectius plantejats a l'inici de la investigació.

A mode de recordatori, direm que la finalitat principal d'aquesta recerca és oferir informació sobre com funciona i es desenvolupa la competència plurilingüe. Per a estudiar aquest fenomen, optam per analitzar les estratègies que utilitzen els alumnes en activitats que impliquen més d'una llengua i que tenen elles mateixes com a objectiu final, el desenvolupament de la pròpia competència plurilingüe. Així, dirigim la nostra investigació explícitament cap a l'estudi del conjunt de les estratègies que impliquen la reflexió en i sobre la llengua, és a dir, aquelles de caire metalingüístic que pressuposen l'emergència d'una consciència d'aquest tipus i dels recursos que, de donar-se, no es refereixen específicament al codi lingüístic, i que diferentment a les estratègies, denoten un saber conceptual de les llengües o un saber ser envers aquestes.

Per raons d'importància i interès en l'estudi d'una banda, i de claredat i d'organització d'una altra, en primer lloc interpretarem i discutirem les estratègies que es refereixen a un saber fer amb la llengua, que es centren en el codi lingüístic i que impliquen una reflexió sobre aquest; són, per tant, de caire metalingüístic. En segon lloc, tractarem els

recursos que empren els alumnes davant la resolució d'activitats multilingües, i que denoten un saber o un saber ser de les llengües, és a dir que fan referència a coneixements declaratius o a actituds i valors respectivament.

Abans de prosseguir, hem de mencionar dos punts importants que juguen un paper decisiu en la coherència i organització d'aquest darrer capítol.

Primerament, el posicionament pres respecte a les accepcions de recursos per una banda, i la d'estratègies, per l'altra. Si bé és cert que el vocable recurs engloba el d'estratègia, nosaltres designam amb aquest mot tot allò a què fan referència els alumnes en relació a un saber declaratiu de les llengües (recursos conceptuals) i a unes actituds o valors envers elles (recursos actitudinals), i reservem el concepte d'estratègies exclusivament a tot el que implica un saber fer amb les llengües, a les reflexions sobre el codi lingüístic (recursos procedimentals). Cal reconèixer que tot el que fa referència al camp de les competències (on s'inclouen els recursos i estratègies), resta en aquests moments en un estadi de poca claredat i d'imprecisions que fa que l'ús dels termes s'hagi de definir prèviament per poder operar amb rigor. Aquí hem seguit les propostes fetes pel grup ALC (**A** travers des **L**angues et les **C**ultures) del CELV (**C**entre européen pour **l**angues **v**ivantes du **C**onseil de l'**E**urope) de Graz (Candelier, 2008) que segueixen el marc establert per Perrenoud (1998), origen reconegut pels mateixos components del grup, i que també apareix en els treballs del grup Eurydice (2008).

En segon lloc, el grau d'aprofundiment d'uns i altres conceptes. D'entre els recursos i les estratègies exposats, aquestes darreres reben una atenció especial i són tractats amb major detall. En aquest treball, es prioritza doncs, l'estudi de les estratègies de caire metalingüístic i que per tant duen implícita una reflexió sobre les llengües. Per la seva banda, els recursos que es refereixen a sabers de les llengües o a actituds, prejudicis o estereotips sobre les mateixes, es tracten de manera més superficial. Seran objecte d'un estudi més aprofundit en futures recerques.

Una vegada esmentat això, especificar que els recursos no s'estudien només en funció del tipus de saber que delimiten, sinó també en funció de l'objectiu de l'activitat que s'intenta resoldre. Com es va comentar a l'apartat 4.5.3., d'instruments i protocol de recollida de dades, dins la secció de metodologia, quatre foren les activitats realitzades pels alumnes dins el marc del nostre projecte. D'aquestes, només tres varen ser seleccionades i analitzades posteriorment. Cada un dels exercicis tenia varis objectius, que detallam a continuació, amb la finalitat de recordar-los.

L'activitat 1, relacionada amb la identificació i ordenament d'una sèrie de llengües a partir de l'escolta d'una frase en cada una d'elles, persegueix els següents objectius:

- la identificació d'un conjunt de 14 llengües a partir de la seva audició
- la comprensió d'una paraula (l'animal que es presenta a l'oració) de l'enunciat

L'activitat 2, referent al descobriment dels noms dels dies de la setmana en 6 llengües desordenades, té com a objectius específics:

- la identificació de llengües a partir de material tipogràfic
- l'agrupació de diferents elements a partir d'una categorització que s'ha d'establir
- la deducció d'un principi de composició de paraules en una llengua no coneguda

L'activitat 3, relacionada amb la inclusió d'un mot determinat dins una sèrie de paraules en distintes llengües, persegueix l'objectiu de:

- completar sèries de paraules amb vocables de diferents llengües

Una vegada exposat això, és fàcil establir que els objectius de les activitats que es presentaren als alumnes, es resumeixen en:

- identificar llengües
- comprendre una paraula determinada en una llengua no coneguda
- classificar mots per la pertinença a una llengua
- deduir un principi de composició de paraula en una llengua no coneguda
- completar sèries de paraules en diferents llengües

Per acabar aquesta petita introducció, volem mencionar que en la interpretació i la discussió de les dades, exposarem en primer lloc l'objectiu i l'activitat que ha suggerit el recurs o estratègia, i en segon la seva categorització, tot indicant si es fa referència a un *saber*, *saber ser* o *saber fer* amb les llengües. Així, pensam que les dades aportades quedaran ben emmarcades i contextualitzades.

Tot seguit començam amb el punt més importat d'aquesta recerca, l'exposició de les estratègies de caire metalingüístic i per tant, de reflexió sobre les llengües, que utilitzen un grup d' alumnes durant la resolució d'activitats multilingües.

5.1. Estratègies que denoten un *Saber fer* amb les llengües

PV: Álex\ com ho heu sabut que són dies de sa setmana?

Álex: por_ por-|

Christian: lunedì\ =martedì=|

Miki: =lunedí=\ martedì\ mercoledì-

PV: i què passa?| què passa amb aquestes paraules?

Mario: que comencen també per_ com-|
PV: que comencen com?|
Mario: que també per exem_ lunedì comença com lunes\\
PV: a·h\\ que se pareix en es castellà vols dir\\
Mario: sí\\

Des del moment que postulam l'existència d'estratègies específiques en la resolució d'activitats multilingües, suposam que aquestes tendran molt a veure amb la comparació entre les llengües. Seguint a Ringbom (2007), podem argumentar que la tendència natural en l'aprenentatge (en el nostre cas parlarem d'aprendre a ser plurilingües), és de cercar les similituds entre allò que és conegut i allò que s'ha d'aprendre, sobretot al començament de l'aprenentatge. Fins que es demostrï el contrari, la hipòtesis d'una convergència prima sobre aquella de la divergència entre llengües conegudes.

« Similarity is basic, difference secondary. The search for similarities is an essential process in learning. [...] Chronologically, perception of similarity, something positive, comes first, differences, something negative, come into the picture only if similarities cannot be established » (Ringbom, 2007, p. 5).

En el present apartat intentarem desvetllar les estratègies concretes que fan servir els estudiants quan es troben davant un repertori de llengües que desconeixen, tot pensant que el joc de similituds i diferències entre elles, jugarà un paper essencial. Així, s'interpretaran i discutiran aquí les estratègies que es refereixen a un *saber fer* amb i i sobre les llengües, i per tant que utilitzen una reflexió sobre el codi lingüístic com a base per a resoldre les activitats proposades. Ens centrarem doncs, en el camp de la metalingüística i en l'estudi d'estratègies metalingüístiques. L'existència d'aquestes, suposarà l'emergència d'una consciència d'aquest tipus, que també és objecte d'estudi en aquest treball.

En relació a la manera com està organitzat aquest apartat, esmentar que els alumnes fan referència a diferents estratègies en una mateixa resposta, i que a vegades ha estat difícil discutir-les en diferents punts o separar-les. La majoria de vegades només ens referim a una estratègia determinada, que aïllem de les altres per a la seva millor interpretació i discussió. No obstant això, el discurs dels alumnes deixa entreveure, com s'adverteix, la utilització per la seva part de dos o tres d'entre elles. Alguna vegada també s'ha optat per l'estudi de varies alhora.

Abans de començar, volem comentar una darrera qüestió. A la interpretació de les dades, feim referència la majoria de les vegades a allò que és expressat verbalment pels alumnes o que es pot deduir a partir d'un enunciat inacabat. En altres ocasions, on intervenen factors paraverbals o allò que ha estat dit per l'alumne no és prou clar,

afegim el nostre punt de vista i interpretació una mica més personal, basada en informació addicional com a observadors participants en cada una de les sessions.

5.1.1. Estratègia d'utilització d'un índex lèxic

El discurs dels alumnes durant la resolució d'activitats, deixa entreveure el recolzament en paraules de la llengua que s'està treballant com a estratègia per aconseguir els diferents objectius. A vegades són vocables en general, que segurament no han estat apresos de manera "formal". Altres vegades són mots particulars que es coneixen per algun motiu (un aprenentatge puntual previ) i que ajuden als estudiants a identificar la llengua i resoldre la tasca.

En aquest primer apartat interpretarem i discutirem les estratègies que es basen en la utilització d'un tret lèxic per reconèixer la llengua objecte d'estudi. L'activitat que estan solucionant els estudiants és la 1 en el seu primer objectiu i a vegades, també la part introductòria.

a.1) A partir de paraules no apreses prèviament

Aquest punt comença amb la discussió de l'estratègia que es fonamenta en el reconeixement d'un mot que, sense haver estat ensenyat formalment, s'identifica com de la llengua que s'està treballant, tot i que l'alumne no n'és competent en la mateixa. Malgrat que només es faci referència a una estratègia de tipus lèxic, no es descarta que els alumnes es refereixin de manera implícita o utilitzin alhora una estratègia fonètica. El fet de no verbalitzar precisament un element concret, implica que aquest no es discuteixi detalladament.

Fragment 1

- 1 PV: val trenta segons per reflexionar i...|
- 2 Sergi: yo sé| yo sé la lengua|
- 3 PV: a veure mem|
- 4 Sergio: euskera|
- 5 PV: per què?|
- 6 Sergio: per ses paraules que deia|
- 7 PV: quines paraules deia que t'ho han fet_ que t'ho han fet pensar?|
- 8 Sergio: euskal-| guerriyé- no sé qué|
- 9 PV: va-l\ molt bé| una bona suposició lingüística| o sigui que ses paraules
t'han recordat a s'idioma no/
- 10 Sergio i grup: sí|

En aquest primer fragment, en Sergio és clar en l'argument de per què ha identificat la llengua com a euskera, entrada 6: *per ses paraules que deia*/. Interpretam aquí que el conjunt dels vocables que ha escoltat a la cançó basca (introducció de l'activitat 1), l'han conduït al reconeixement de la llengua. En Sergio no comprèn ni es pot expressar en basc, però el fet de què aquesta sigui una de les quatre llengües cooficials de l'estat espanyol, ens fa pensar que potser alguna vegada hagi estat exposat a ella, a través dels mitjans de comunicació principalment o d'eventuals viatges. Quan se li demana quines són les paraules concretes que l'han fet pensar en el basc, en Sergio respon a l'entrada 8: *euskal-/ guerriyé- no sé qué*/. A la cançó que vàrem escoltar, apareix la denominació *Euskal Herria* per a País Basc moltes vegades, i suposam que és aquesta l'expressió a la que fa referència l'alumne. L'estudiant no coneix la significació d'*Euskal Herria*, o no expressa obertament la coneixença com sí fa altrament en Jose, un company de la seva classe l'aportació del qual es comentarà al següent apartat.

En un altre grup d'una classe diferent, tenim un exemple que també fa referència a la llengua basca, i amb una aportació similar.

Fragment 2

- 291 PV: va l'heu pensat/
 292 XX: {(P) si si|
 293 PV: venga va| començam\ grup número u| XXX quina llengua pensau que és?|
 294 Vanesa: bueno mm| pensam que és molt similar a l'euskera|
 295 PV: per què?|
 296 Vanesa: perquè_ perquè hi ha paraules que són molt parescudes a _ que_ que hem trobat parescudes al castellà i...per sa pronunciació i XXX|
 297 PV: hi ha alguna cosa que vos ha donat una pista que digueu-| =per això=|
 298 Inés: =sa paraula= cantar
 299 PV: com?|
 300 [algunes alumnes ahora]: sa paraula cantar|
 301 Vanesa: o XXX
 302 PV: vale per sa paraula cantar| no| val molt bé| grup número dos| qui és el portaveu?| venga va|

La seqüència denota la utilització, per part de les alumnes, de dues estratègies diferenciades. D'una banda tenim el recolzament en un índex lèxic, que és la discussió que aquí ens ocupa. Ho trobam a l'entrada 296a: *perquè_ perquè hi ha paraules que són molt parescudes a _ que_ que hem trobat parescudes al castellà*; i d'una altra, hi ha el reconeixement en base a un tret fonètic, entrada 296b: *i...per sa pronunciació i XXX*/. Aquesta darrera estratègia, serà discutida més envant i per tant la deixam en un segon pla.

Respecte a l'argument primer de na Vanesa, volem comentar que l'alumna es refereix al lèxic de la llengua que ha identificat, però en relació amb la seva semblança amb l'espanyol. Les paraules del discurs (una cançó en aquest cas) i la similitud d'aquestes amb les de l' L1 de les alumnes, són els factors que provoquen l'associació amb la llengua que es treballa. No obstant això, al text de la cançó que vàrem escoltar, únicament hi ha dues paraules susceptibles de ser enteses per algú que només estigui parcialment familiaritzat amb el basc, com sabem que és el cas dels nostres alumnes. Aquestes paraules són *kanta* i *Euskal Herria*. Totes les altres són difícilment comprensibles per algú que no tenguí uns coneixements específics. Na Inés, una de les companyes del grup, emprà justament la paraula *cantar* (en infinitiu), a l'entrada 298 per a justificar l'elecció feta entre totes. La investigadora participant, en el seu afany per aprofundir una mica més en la resposta de les alumnes i intentar esbrinar exactament en què s'havien basat per a fer el reconeixement, demana si ha hagut algun element concret que hagi proporcionat la clau per a identificar la llengua. La resposta, com hem assenyalat, és la referència a la paraula *kanta*, que presenta la mateixa forma en espanyol.

Al corpus que hem confeccionat, tenim un altre exemple que es refereix també a la llengua basca i al seu reconeixement en base a estratègies que empren índex lèxics i fonètics. Hem cregut pertinent comentar-ho, per les seves característiques, en un apartat posterior, que arribat el moment serà relacionat amb aquest.

Arribats en aquest punt, volem explicitar que a les observacions de totes les classes, els investigadors participants van fer referència a la utilització per part dels alumnes, d'estratègies de tipus lèxic (basades en un tret lèxic). La raó és que fou un dels arguments més repetits per tots els grups i classes a l'hora de justificar les respostes. Així, es va anotar, que els estudiants es recolzen tant en paraules “que no han apreses” i que ubiquen a dins una llengua sense tenir-ne un coneixement previ, com en altres que sí que denoten un aprenentatge específic.

Pel que fa als professors, només un dels cinc que participaren amb nosaltres i que foren entrevistats, es refereix a aquesta estratègia com susceptible d'haver estat emprada per part dels estudiants. A més, el que diu respecte en això, no es pot interpretar amb seguretat, ja que com es veurà, pot donar lloc a diferents versions. El docent a qui ens referim, és casualment el responsable del grup del que acabam de discutir la darrera seqüència.

Fragment a

- 447 V: d'acord\| e·| i quines estratègies creus que utilitzen els alumnes davant paraules o frases que són d'una llengua que ells desconeixen?| és a dir-| ja més encaminat cap a lo que varem fer noltros-| quines estratègies creus que varen utilitzar?
- 448 T: jo crec que lo que fan ells és_ e· una estratègia de similitud-| a veure mem que es lo que poden reconèixer de lo que saben-| a veure mem si· <1> es plantegen hipòtesis de veure meam si això que li sona a una paraula que coneixen- tindrà relació o no\|
- 449 V: d'acord\|

Com es pot advertir, del discurs del docent no es pot extreure si l'estratègia a la qual es refereix, pertany al camp dels índexs fonètics, lèxics o de comparació interlingüística per aquest ordre. D'alguna manera, pensam que potser estigui relacionat amb el que es discuteix en aquest apartat, però només segons la interpretació que se li doni. El fet de què l'argument no sigui prou clar, fa que deixem de banda aquesta discussió i passem a estudiar un fragment que presenta també l'elecció per part dels alumnes, d'una estratègia que categoritzam com a fonamentada en un índex lèxic, però que afegeix alhora un component morfològic. Ho veim a continuació.

Fragment 3

- 28 P: qué serie os ha salido al final?|
- 29 Teo: el primero\| el portugués\|
- 30 PV: por qué el portugués?|
- 31 Teo: porque·ha dicho| [risas] blanquino· patino· \|(gesto de obviedad)
- 32 PV: y eso qué|
- 33 Teo: no sé_ es lógico que_ hemos [(cat) deduido] que era portugués\|
- 34 PV: vale\|
- 35 P: =segundo/=|
- 36 Teo: =y que es= un pato\| hemos puesto\|
- 37 P: ah·| un pato-|por el patino me imagino\|
- 38 Teo: por el patino y blanquino- si\|
- 39 XX: y cuac cuac\|
- 40 PV: ah y por el cuac cuac también- no/| venga\| =seguís=|
- 41 Teo: =y cuac= cuac también\|

La frase en portuguès que es sentia a l'enregistrament audio era: *Olá! Chamo-me Cuá-cuá. Sou um patinho branquinho. E falo português.* Els alumnes manifesten haver-se fixat en les paraules *patinho* i *branquinho* per a reconèixer la llengua. Aquestes existeixen amb la mateixa morfologia a l'espanyol però sense el sufixe *-inho*. Al nostre parer, dues són en aquest cas les estratègies que utilitzen els estudiants per a identificar el portuguès. En primer lloc, es recolzen en el reconeixement de paraules que, sense haver estat apreses formalment del portuguès s'identifiquen com d'aquesta llengua per la seva similitud lèxica amb els corresponents vocables de l'espanyol. Ho veim a la justificació de'n Teo que explica per què és aquella llengua i no una altra, a l'entrada 31:

porque· ha dicho/ [risas] blanquiño· patiño· //(gesto de obviada). En segon lloc, el coneixement del sufixe *-inho* com a pertanyent a la llengua portuguesa pensam que també intervé en l'esmentada identificació, tot i que els estudiants no ho expressin al seu discurs de manera explícita. No obstant això, a l'enregistrament de la sessió, s'escolta un matís de reforçament en la pronunciació del sufixe *-inho* quan les paraules que ho contenen són expressades en l'argumentació de la resposta per part dels estudiants. Aquests, al pronunciar un poc més fort i separadament l'al·ludit sufixe, deixen entreveure que la morfologia de les paraules també és un índex en el que s'han basat per a reconèixer la llengua.

a.2) A partir de paraules apreses o conegudes amb anterioritat

En aquest apartat discutirem l'estratègia d'utilització d'una paraula que ha tengut un aprenentatge previ, com a clau per a identificar una llengua desconeguda. Aquest mot és el que facilita el reconeixement als alumnes, encara que de la llengua a la qual pertanyi el vocable només es tengui una coneixença mínima. Els estudiants no manifesten posteriorment ser competents a nivell de comprensió o expressió, sinó només saber algunes paraules en la majoria dels casos. Ho llegim als següents extractes, que fan referència a l'activitat 1.

Fragment 4

- 175 P: qué habéis puesto vosotros?
176 Xisca: noltros hem posat rus perquè jo tenc-| a_ amics russos i privet
significa hola i ha dit privet\| i he dit-| això és rus\
177 P: què magnifico\
178 PV: muy bien\| què més?

Fragment 5

- 398 PV: val- sis/
399 Vanesa: es sis és es francès-|| sonava per la pronunciació però·| no sabem si
s'animal no_mm_és l'elefant\|[...] mm_i es número set-| eh_es polac\| perquè
deia-| [dirigint-se a una companya del grup]
400 Inés: dobranoc\
401 PV: ah\| i ella ho sabia- no/
402 Vanesa: sí\|

Na Xisca i na Inés no saben parlar el rus i el polonès respectivament, però resolen amb èxit aquesta part de l'activitat gràcies a l'activació d'una estratègia d'utilització d'un coneixement (en aquest cas una paraula) que havien après prèviament. Na Xisca manifesta tenir amics russos que probablement parlin la seva llengua davant ella algunes vegades. També és possible que li ensenyin vocabulari bàsic, com ara les salutacions.

Na Inés per la seva banda, no explica per què coneix que *dobranoc*, que vol dir bon vespre, és polonès: únicament sabem que ni ella ni la seva família provenen d'aquest país centroeuropeu.

El següent exemple, va en la mateixa línia que els anteriors.

Fragment 6

- 432 XX: [algunes de les components del grup manifesten alhora que no estan segures de casi cap resposta]
 433 [...]
 434 PV: venga\| sisè/
 435 Tamy: francès\| aquest sí \|
 436 PV: per què l'heu endevinat aquest?|
 437 Tamy: perquè parla així com-|
 438 XX: bonjour [un alumne d'un altre grup ha intervengut]
 439 Tamy: sí\| ha dit bonjour-\ i res\| però· el animal no·|
 440 PV: no ho teniu clar\|
 441 Tamy: no\|

Davant la incapacitat de na Tamy per a justificar l'elecció de la llengua francesa, entrada 437: *perquè parla així com-*, intervé un alumne d'un altre grup per a oferir un argument sòlid: una paraula que es fàcil (com a parlants de llengües romàniques que són els estudiants) que es conegui del vocabulari francès. És la salutació *bonjour*, a l'entrada 438. Sorgeix així una altra vegada l'estratègia de recórrer a un vocable que es coneix... d'una llengua que es desconeix per a la seva identificació.

En darrer lloc un últim exemple d'aquesta categoria d'estratègies on, a diferència dels altres, l'alumne que aporta l'argument, si és competent en la que llengua de la que parla. La seva justificació, però, ens fa pensar que l'estudiant cerca manifestar una estratègia bàsica, que podria fer qualsevol dels seus companys que no coneix tant bé la llengua. Anivella d'aquesta manera el que ell sap, amb el que saben els altres.

Fragment 7

- 42 Teo: el segundo·| una tortug_inglés\|
 43 P: mmh [aprobació]
 44 Teo: una tortuga-|
 45 PV: y por qué era ingles y no era-?|
 46 Teo: inglés?|
 47 James: porque·|ha dicho-|
 48 Teo: lo entendemos-| hacemos clase de inglés y lo·| lo hemos {(cat) deduido-|} además él es inglés [assenyalant al company de devora /gestos d'evidència]
 49 PV: =ah···=
 50 XX: = [rialles]=
 51 James: ={(P)lo primero de todo ha dicho hello\|}=

52 PV: eso es importante esa pista-| vale venga seguid\|

En Teo justifica l'elecció de l'anglès amb arguments com l'aprenentatge formal a l'institut, la comprensió que ja tenen a partir d'aquest i sobretot, perquè un dels components del grup és de nacionalitat britànica. No obstant això, en James, que és l'alumne anglès, no exposa la seva justificació en base al seu origen, sinó a partir de la primera paraula de l'enunciat, *hello*. Ho veim a l'entrada 51: *lo primero de todo ha dicho hello\|*.

5.1.2. Estratègia d'utilització d'un índex lèxic + fonètic

Com ja hem comentat abans, és molt freqüent que els alumnes emprin més d'una estratègia en l'activitat d'identificació de les llengües. Dels seus arguments s'entreveu una reflexió metalingüística sobre diferents nivells lingüístics. En els exemples que oferim a continuació, els alumnes utilitzen, segons la nostra categorització, la combinació d'estratègies de fonamentació lèxica – paraules que coneixen o dedueixen de la llengua que es treballa- i fonètica - els sons, la musicalitat de la llengua que els dirigeix envers aquesta. Ho veim en el següents fragments.

Fragment 8

- 23 PV: vale\| alguien ha pensado que no era el euskera\| enseguida le ha venido a la mente otra lengua\|
- 24 Jose: a mí al principio me ha venido el catalán pero luego-| cuando he_ he estado escuchando más-| las-|| muchas kas- tes- equis-|| y ha dicho Euskal_ Euskal Herria-| {(P) y pues-|}
- 25 PV: y Euskal Herria qué significa?|
- 26 Jose: País Vasco\|
- 27 PV: vale\| claro eso era una pista importante\| no\|

En Jose és l'únic alumne que contesta la pregunta formulada per la investigadora participant. Davant la qüestió de si era clar per a tothom, des del principi de l'escolta, que la llengua de la cançó (introducció activitat 1), era el basc, ell respon que no. L'estudiant, que és castellano parlant, exposa que primer va pensar amb el català. No obstant això, per a dissipar els seus dubtes, en Jose utilitza una estratègia de fonamentació en un índex fonètic, entrada 24b: *cuando he_ he estado escuchando más-/ las-|| muchas kas- tes- equis-||*, que es combina amb una estratègia de base lèxica, entrada 24c: *y ha dicho Euskal_ Euskal Herria-|* La combinació d'ambdues estratègies, el fa canviar de parer, i per tant, de llengua. És a dir, d'una banda, els fonemes que anomena en Jose, pareixen conduir-lo a pensar irremeiablement en la llengua basca;

d'una altra, la fonamentació en les paraules *Euskal Herria*, de les quals l'estudiant en coneix la significació, sembla ser decisiva per a resoldre amb èxit la tasca.

En el següent fragment, el mateix alumne ens ofereix un argument molt *similar*, en relació ara amb el portuguès.

Fragment 9

116 P: venga_mm\| Jose\
117 Jose: mm\| nosotros\| primero portugués-\| por el acento\| por las muchas
eses\| y por lo de patíño blanquiño·\| y pato por lo de cuac cuac\|

Serem breus al comentar que l'estudiant torna a exposar la utilització d'estratègies que tenen una base fonètica d'una part - quan es refereix a les moltes esses que diu tenir la llengua portuguesa -, i d'un base lèxica d'una altra, quan anomena les paraules *patíño i blanquiño* de la frase que ha escoltat.

Per acabar amb aquesta mostra de fragments que deixen entreveure estratègies basades en l'ús d'índexs lèxics i fonètics, un darrer exemple en una etapa diferent: la primària, els alumnes de la qual també fan aportacions força interessants.

L'activitat que realitzen, com ja ha estat dit, és la completar una sèrie de paraules que designen noms de fruites, en diferents llengües. En el següent extracte, els estudiants estan comentat la paraula que per taronja, falta a la sèrie de l'esperanto. El fragment és llarg perquè trobam interessant exposar tota la seqüència seguida pel professor, que en aquesta edat dirigeix molt d'aprop la sessió.

Fragment 10

765 PB: i per exemple... n'Aina\| t'animes a·\| llegir ses· paraules que tenim en-
esperanto/
766 Aina: pomo-| a_ a_ abrikoto-| piro-| ce_cerizo-| vin_ vinbero-| periko- <0>
=persiko=
767 PB: =persiko= no/
768 PB: i aquí quina faltaria creus tu?| si mires_ quina falta_ mem mirau les
d'adalt-| quina posaríem aquí segons voltros\
769 XX [molt de nins alhora]: orango\
770 PB: orango/
771 XX: sí\
772 PB: orango\| tu creus que orango David/
773 David: sí\
774 PB: i tu Lena/
775 Lena: també\
776 PB: també/| i_ i esteis d'acord\| i Sergi\
777 Sergi: orango\
778 PB: també posaries orango/
779Sergi: sí\

- 780 PB: i per què te pareix que· hauria de ser- orango?
 781 David: perquè-| [vol respondre i aixeca la mà]
 782 PB: eh Sergi/| per què posaries orango?
 783 Sergi: perquè és l'únic que· sona a orange\| [orange amb accent anglès]
 784 Toni: perquè ses paraules-| perquè totes ses paraules se pareixen/
 785 PB: què_ què has mirat ses d'adalt i ses d'abaix/| [es dirigeix a en David] què
 has mirat sa llista de·|| de·| de sa taronja?
 786 David: sí|
 787 PB: i orango se pare_s'assembla a orang_ a ora_ a or_ a... s'inglesa =per
 exemple=/
 788 Toni: = a orange=|
 789 XX [molts de nins a l'hora]: si\ a orange|
 790 Marta: i perquè té qualche senya ={(?) un capellet}=
 791 XX: sí perquè té =es- triangle\=
 792 PB: té es capellet/ a damunt/
 793 XX [alguns alhora]: sí|

Sembla que els dos alumnes que argumenten la resposta, en Sergi i en Toni, recorren a índexs fonètics i lèxics respectivament per a resoldre l'activitat. En Sergi, manifesta a l'entrada 783: *perquè és l'únic que·sona a orange* [orange amb accent anglès], és a dir que relaciona el so d'una paraula que coneix, *orange* en anglès, amb el de la nova susceptible de ser correcta, *orango*. En Toni per la seva banda exposa a l'entrada 784: *perquè ses paraules-| perquè totes ses paraules se pareixen/*. Aquí, creim que l'alumne s'ha fixat en tots els altres mots de la columna que designen taronja i que són: taronja-orange-laranja-naranja-arancia-apfelsine-laranxa, per a fer la seva elecció. *Orango*, és de les paraules més fàcils a col·locar (sobretot perquè els alumnes tenen les paraules que han d'omplir els buits), però no resulta tan evident per a uns estudiants de 10 anys.

Abans d'acabar la discussió, volem afegir que també s'entreveu a l'aportació de'n Toni, entrada 784 la utilització d'una estratègia de comparació de les llengües: com hem expressat amb anterioritat algunes de les estratègies poden ser categoritzades de múltiples maneres i perspectives. En aquesta ocasió, hem atorgat més rellevància a les que denoten un fonament lèxic i fonètic, tot i que no obviam l'existència d'una que es relaciona amb la comparació.

Respecte a les notes de camp preses a les observacions, i la informació aportada pel professor responsable de la sessió de la qual prové el fragment, dir que en uns i altres documents, es fa referència explícita al fenomen tan lèxic, com fonètic. Llegim a continuació allò que sobre les estratègies ens va dir en Bernat, tutor de cinquè de primària.

Fragment b

- 19 V: d'acord\| i ara referent a sa sessió que vàrem fer a sa teva aula\| que tu ja n'havies fet abans i vares fer després\| en es nostre cas vàrem fer una activitat els alumnes a on e·h\| comparaven una sèrie de llengües-| omplien uns buits-| de fruites-| segons una sèrie de reflexions que ells feien no/|@ idò si t'en recordes en aquest context-| quines estratègies creus que varen utilitzar els teus alumnes durant es desenvolupament d'aquestes activitats EVLANG/|
- 20 B: m·h\| jo crec que estratègies bastant pràctiques\| més com per exemple similitud gràfica\| similitud fonètica\| eh\| ses pròpies experiències- de informacions-| diguem m·h <1> a dins sa seva pròpia vida-| bàsicament estratègies pràctiques\| eh\| que_ que utilitzen normalment-| m·h-|
- 21 V: en es seu dia a dia\|
- 22 B: si\| en es seu dia a dia\|

En Bernat, que es va involucrar molt en tot el projecte elaborant ell mateix una unitat didàctica sencera seguint els principis de *l'éveil aux langues*, respon amb fonamentació que les estratègies utilitzades pels alumnes foren de comparació de similituds gràfiques i fonètiques entre les paraules de les diverses llengües de l'exercici. L'accepció *gràfiques* creim que no es refereix a si els mots i les llengües presentaven o no el mateix alfabet (com si passa a l'activitat 2 de secundària). A l'exercici duit a terme a la seva aula, totes les llengües s'escriuen en alfabet llatí. Més bé pensam que el docent fa referència a que la morfologia, la forma de les paraules era similar, ja que totes els vocables que designaven una mateixa fruita tenien més o menys les mateixes lletres. Pel que fa a la fonètica, la similitud de la què ens parla en Bernat, la interpretam en relació a que les paraules proposades de diferents llengües i que denominaven una mateixa fruita, al tenir una morfologia pareguda, tenien conseqüentment un so semblant. D'aquí el paral·lelisme al que pensam es refereix el professor.

5.1.3. Estratègia d'utilització d'un índex fonètic

Aquesta és sens dubte, una de les estratègies més utilitzades pels alumnes de tots els grups, classes i etapes. La fonamentació en el so de les llengües, els fonemes, la musicalitat d'aquestes, és un pilar bàsic en el qual es recolzen els al·lots i les al·lotes per a identificar les llengües. El motiu principal, és que les activitats proposades tenen un component auditiu, en el sentit que les llengües que s'han de reconèixer s'escolten en un document audio. No obstant això, no tots els exercicis tenen un apartat d'audició, sinó que la tipografia també hi és present en la proposta d'activitats.

Dins aquesta gran categoria d'estratègia fonètica, hem explicitat quatre subcategories que detallen millor, segons el nostre punt de vista, la informació aportada pels estudiants.

Els exemples són molt i variats. Exposam a continuació una mostra dels que ens semblen més interessants.

c.1) Referència a fonemes particulars

En aquestes seqüències concretes, els estudiants aporten una informació detallada sobre els sons concrets que diuen haver discriminat i conduït a la identificació de la llengua.

Fragment 11

- 11 PV: voltros/| [dirigint-me a un altre grup]
- 12 Grup 1, difús: a nosotros también\|
- 13 Grup 2, tots: sí\|
- 14 PV: si/| [dirigint-me al grup 4]
- 15 Grup 4: euskera euskera\|
- 16 Lorena: dice mucho la ka\|
- 17 PV: dice mucho la/|
- 18 Lorena: ka\|
- 19 PV: y eso-| quiere decir algo/| que diga mucho la ka/|
- 20 Gloria: no\ pero los euskera-|
- 21 Lorena: puede ser que tenga algo que ver\|
- 22 Merche: hablan mucho con la letra ka\|

Fragment 12

- 118 Jose: el tercero checo\|| porque-| tiene muchas kas- y es el que menos conocemos y-| muchas voc_ vocales· <2> que no_que no tiene vocales neutras\| y XXX y hemos pensado que es un tigre\| no sé\| [gesticula con las manos como que no sabe]

L'argument utilitzat al fragment 11 i referent a una suposada i reiterada presència del fonema /K/ en els discurs dels parlants bascs, és una de les aportacions més freqüents que els alumnes empren per a caracteritzar l'euskera. Na Lorena, comença la justificació a l'entrada 16: *dice mucho la ka\|*, en relació a què és un so que es repeteix al llarg de la cançó basca que s'acaba d'escoltar. Totes les integrants del grup semblen estar d'acord amb aquest argument, i es manifesten recolzant na Lorena. La seqüència es tanca amb l'entrada de na Merche, 22: *hablan mucho con la letra ka\|*, que finalitza amb aquest enunciat la frase inacabada de na Gloria, a l'entrada 20: *no\ pero los euskera-|*.

Efectivament, la cançó introductòria de l'activitat 1 i que servia per a situar els alumnes a la primera sessió EVLANG, era en basc. Corroborant el discurs de na Lorena i les

seves companyes de grup, el fonema /k/ apareix moltes vegades en diferents paraules: haurak, Euskaraz, kanta, Euskara, Euskal, bailitaike, kantua. L'espanyol també té en el seu sistema fonètic aquest fonema oclusiu velar sord, que es representa amb les grafies c, qu i k. No obstant això, la presència d'aquest en els vocables bascs és, quantitativament, molt major. Així, la detecció d'aquest tret característic per part d'alumnes hispanòfons i catalanòfons, sembla ser la clau en la identificació de la llengua basca (o, si més no, és un estereotip molt freqüent entre la gent del nostre país).

Respecte a l'aportació de'n Jose, al fragment 12, només subratllar que l'alumne ofereix arguments similars en la caracterització que fa de moltes de les llengües proposades a l'activitat (veure, per exemple, fragment 9). En aquest cas concret, es refereix a la utilització freqüent del fonema /k/ i a la manca de vocals neutres al sistema fonètic txec, llengua que ell desconeix...

Si bé és cert que a les notes de camp no es va apuntar res relacionat amb la identificació de fonemes específics com a estratègia utilitzada pels alumnes, sí que hi ha una professora, na Francisca, que ens ho comenta a l'entrevista. La docent no és la responsable dels alumnes que fan les aportacions sobre els fonemes particulars de les llengües, i de fet, cap dels seus estudiants utilitza aquesta estratègia concreta.

Fragment c

217 V: molt bé\| e-h- quines estratègies-| ara ja passant a sa sessió EVLANG que varem fer-| quines estratègies penses que varen utilitzar es teus alumnes durant es desenvolupament de ses activitats?

218 F: a-h-

219 V: aquelles dels dies de sa setmana i tot allò\|

220 F: jo pens això que t'he dit\| primer de tot-| identificar diguéssim-| els_ els fonemes-| XXX els morfemes identificar els sons- fonèticament-| llavor intentar XXX XXX jo crec que el que primer que miraven era si s'alfabet era el mateix-| si s'estructura de ses_ mmh de_ o sa forma de ses paraules o com sonaven ses paraules-| tenien qualche cosa de romànic- diguéssim de llengües romàniques\| cercaven semblances-| i si els pareixien estranyes els aficaven totes a dins un mateix sac\| [riu]

Si ens limitam a la primera part de l'aportació de na Francisca, entrada 220a: *jo pens això que t'he dit\| primer de tot-| identificar diguéssim-| els_ els fonemes-| XXX els morfemes identificar els sons- fonèticament-*, veim que la docent es refereix explícitament a *fonemes* i *sons* per a parlar de l'estratègia a la qual fan referència exacta els alumnes. Com acabam de veure, les aportacions dels estudiants en els fragments 11 i 12, i la de la docent, van en la mateixa direcció. Aquest solapament en les argumentacions dels diferents actors del projecte corrobora, als nostres ulls, l'anàlisi i

categorització que hem proposat d'estratègia fonètica amb referència a fonemes particulars.

c.2) Referència a un accent específic

Els fragments que presentam tot seguit, es relacionen amb una estratègia de fonamentació fonètica però en relació específica a un tipus d'accent que sembla tenir la llengua que es treballa, i que és la clau per a identificar-la.

Fragment 13

114 Vicens: quatre alemán-| perquè-| mon pare i ma mare alquilen una casa i-
tenim molts de clients alemans i- sabem s'accent\|

Fragment 14

53 Teo: el tercero-| hemos puesto checo-| =porque-|= nos lo ha parecido más\|
54 P: =por_/=|
55 PV: si/ alguna palabra que os ha dado-|
56 Teo: James/| [se dirigeix al company anglès del grup]
57 P: [riu]
58 PV: no/|
59 Teo: no_ palabras no| { @ el acento- la forma de hablar\}|

La referència a l'accent de l'alemany i el txec que expressen en Vicens i en Teo respectivament, pensam que està relacionada amb la musicalitat d'aquestes llengües. Cada idioma té una freqüència o sonoritat pròpia, una música que li és característica. Les llengües són identificables a partir d'aquests paràmetres i creim que és en això amb el que s'han recolzat els alumnes. Aquests es refereixen a les llengües amb el terme *accent*, que interpretem com la modulació de la veu. En Teo especifica a l'entrada 59 que no és el lèxic del txec el que li ha donat la clau per a reconèixer la llengua, sinó precisament aquest *accent* o forma característica de parlar.

Durant les diferents observacions, es va anotar la referència a l'accent que feien els alumnes al particularitzar les llengües, ja que com ha estat dit, va ser una de les estratègies més utilitzades i argumentades a totes les aules. Per la seva banda, tots els professors entrevistats es refereixen també el tema dels sons o la sonoritat de les llengües. D'entre les distintes aportacions, presentam la que ens sembla més propera a allò que expressen els alumnes.

Fragment d

- 329 V: i respecte a ses nostres sessions que vàrem dur a terme a s'aula quines estratègies creus que varen utilitzar els alumnes a davant ses paraules o ses frases que eren en una llengua que ells desconeixien?|
- 330 G: home\| estratègies- <2> casi únicament no ho sé m'ho imagin de tipus cultural-| és a dir\| allò els hi sonava a· portuguès perquè saben que sona de tal manera que és es ritme s'entonació XXX paraules no sé si els saben però casi de tipus cultural lo que han vist per sa tele de pel·lícules subtitulades-|

Aquest fragment fa referència a una de les dues estratègies que creim que designa el docent baix una mateixa denominació: el fet cultural. D'una banda en Gerard sembla al·ludir als referents culturals que poden tenir els alumnes a través dels mitjans de comunicació o allò que els envolta; d'una altra banda fa referència a la sonoritat de les llengües, descrivint-les en base als seus sons, ritme i entonació. En el cas dels fragments que exposam en aquest punt, els 13 i 14 i que hem categoritzat com que denoten una estratègia de fonamentació fonètica a partir d'un accent específic, pensam que van en la línia de la segona aportació de'n Gerard, la que es refereix als sons, l'entonació i ritme de les llengües. Les aportacions dels alumnes i el professor, doncs, concerneixen la mateixa esmentada estratègia.

c.3) Referència explícita a la comparació interlingual entre dos o més llengües

Com ja hem dit altres vegades en aquest treball, la comparació és un dels mecanismes de base utilitzats pels alumnes en la resolució de les activitats que aquí ens ocupen. Sigui expressat de manera precisa, com a través d'arguments que deixen pas a aquesta interpretació, el cas és que, al fonament de moltes de les justificacions i estratègies dels alumnes, hi ha una estratègia de comparació.

En aquest apartat feim referència justament a aquestes manifestacions explícites que mostren com els estudiants empen una estratègia de base fonètica, amb comparació entre dues o més llengües.

Fragment 15

- 214 P: vosotros/|
- 215 Jose: nosotros luxemburgués porque-| se parece al_nos ha sonado que se parece al inglés y también un poquito de alemán-| y esa mezcla pues me suena a·| [fa gests de mesclar amb les mans i d'evidència]
- 216 P: luxemburgués justamente\| y por allí atrás/| Gloria/|

Fragment 16

- 459 PV: val seguim\|
- 460 Jordi: es tercer luxemburguès-| i no-|{(P) XXX}
- 461 PV: per què luxemburguès?|

462 Jordi: XXX XXX sí perquè ha sonat un poc a alemany\|
 463 PV: s'assembla a s'alemany/|
 464 Jordi: un poc\|
 465 PV: i_i teniu coneixement d'alemany =vltros= o no/|
 466 Jordi: =no=\\bé jo havia sentit un poc però no-|
 467PV: no no està bé\| només ho deman\| molt bé molt bé\|

Fragment 17

469 Jordi: es cinquè és es gal·lès\| perquè· ha semblat un poc_semblava un poc a
 s'anglès\|
 470 PV: heu_ heu notat qualche no- paraula-|
 471 Jordi: un poc\ sí\ jo he posat que s'animal és una rana_bé\| un granot\<0>
 perquè feia-| sí\| {(P) sona·va un poc\|}
 472 PV: molt bé aquests raonaments eh\| seguim\|

Els fragments 15 i 16 fan referència al luxemburguès com a llengua identificada pels alumnes, mentre que els 17 al·ludeix al reconeixement del gal·lès. En totes les seqüències, la paraula que empren els alumnes per a designar el fenomen que els ha conduït a la distinció de la llengua, és *sonar*. El vocable *sonar* pensam que fa referència tant al fet de *recordar* una o més llengües, com al de *relacionar* amb un so específic: les llengües els hi *sonen* a altres perquè s'evoquen i es comparen precisament entre totes les que entren en el joc de les similituds i diferències. En Jose, explica a l'entrada 215 que el luxemburguès l'ha identificat en base a la semblança (i per tant comparació) amb l'alemany i l'anglès. En Jordi per la seva part, explica a l'extracte 16, que el luxemburguès *sonava a alemany* (entrada 462) i que el gal·lès, al fragment 17, entrada 469, *s'assemblava un poc a l'anglès*.

A les observacions dutes a terme a les dues sessions d'on s'han extret els fragments anteriors, es varen anotar específicament els exemples esmentats. El motiu és que sorprengueren pel seu enginy, la seva bona argumentació (els alumnes varen donar amb la clau) i per l'inesperat que va ser per a nosaltres: així com ens havíem plantejat altres possibles respostes per part dels alumnes, aquesta no era una d'elles. Respecte al que digueren els docents que col·laboraren i que foren posteriorment entrevistats, recordar una vegada més que tots ells mencionen aquesta estratègia de comparació entre les llengües a partir de la seva fonètica. La totalitat dels comentaris que tenim sobre això, ja ha estat presentada anteriorment amb altres exemples i fragments. Pensam que seria redundat fer-ho una vegada més en aquest apartat.

c.4) Referència a la coneixença d'algú que parla la llengua que s'ha d'identificar

El fet d'estar familiaritzat amb els sons d'una llengua que parla un company o algú proper amb qui es té relació, també ajuda als alumnes a discriminar les diferents llengües.

Fragment 18

- 441 Tamy: no\<1> el set és polac-|
 442 PV: aha\| per què?|
 443 Tamy: perquè... he- sentit al meu amic Dimitri xerrar en polac i· m'ha sonat\|

Fragment 19

- 148 PV: voltros quin heu posat?| [dirigint-me al grup 4]
 149 Lorena: polaco
 150 PV: per què heu posat polac?|
 151 Gloria: perquè_per s'accent i aixó m'hos pareix-|
 152 Lorena: {(P) ella tiene una amiga que habla polaco\|}
 153 Gloria: jo tenc una amiga que xerra polaco i m'ha paregut que se pareixia\|
 154 PV: d'acord\| una altra opinio diferent a n'aquesta\| voltros els d'allà/| què heu pensat?|

Na Tamy i na Gloria assisteixen a classes i a centres educatius distints. Les dues justifiquen la seva elecció amb el mateix argument: la coneixença d'algú i l'exposició a la seva llengua, és allò que ha facilitat el reconeixement de la llengua que s'està treballant.

c.5) Referència a so proper i identificable però incompreensible

Afegim aquest darrer apartat per arrodonir les dades obtingudes sobre l'estratègia d'ús d'un índex fonètic. És la llengua basca una altra vegada la que impulsa comentaris força interessants. Específicament es fa referència a la identificació de l'euskera com a llengua propera però alhora inintel·ligible

Fragment 20

- 496 PV: Què?| Teniu qualche suposició/|
 497 Gemma: és basc/|
 498 Toni: nosaltres també ho hem pensat\| [grup 2]
 499 PV: sí\| si que és basc\| però a mem quest grup d'allà [grup 1] que ha_que ha contestat primer-| per què és basc?|
 500 Clara: perquè ses paraules no s'assemblen a cap i com que es basc no_no forma part de cap família lingüística pues-|
 501 PV: molt bé\| cap de ses famílies lingüístiques europees no/|
 502 XX: contesten molts alhora

- 503 PV: i per què més?| per què més heu pensat-| això és basc i no és-| no sé
finès o no és-?|
- 504 Antònia: perquè sonava com de per aquí\ no sé_no\| [veus alhora
inintel·ligibles i riures]
- 505 Carme: sí\| sonava com de per aquí però com que no entenem res-|
- 506 PV: o sigui vos sonava però-|
- 507 Carme: sí però que no-|
- 508 PV: i heu entès cap paraula/|
- 509 XX: no\| [casi tots]
- 510 Antònia: xirivi o no sé-| [tots riuen]
- 511 PV: no heu entès res/|
- 512 XX: no\| [tots]

A l'extracte, els estudiants estan posant en comú les seves reflexions sobre la identificació de la llengua que acaba de sonar a una cançó. Na Clara, a l'entrada 500 exposa un argument molt vàlid que fa referència a una estratègia de tipus lèxic i a una altra de saber conceptual: *perquè ses paraules no s'assemblen a cap i com que es basc no_no forma part de cap família lingüística pues-/*. La part que aquí ens ocupa, es manifesta a l'entrada 504 i 505. Davant la insistència de la investigadora participant en la sessió, de què els alumnes justifiquin més la seva resposta, n'Antònia i primer, i na Carme després que acaba la frase de la seva companya, ens donen la clau de l'estratègia que han utilitzat:

- 504 Antònia: *perquè sonava com de per aquí\ no sé_no\| [veus alhora
inintel·ligibles i riures]*
- 505 Carme: *sí\| sonava com de per aquí però com que no entenem res-/*
- 506 PV: *o sigui vos sonava però-/*
- 507 Carme: *sí però que no-/*

És a dir, el seu argument es fonamenta en què la sonoritat de la llengua és familiar i que, tot i que no sigui comprensible, no és tan llunyana o desconeguda com ho podrien ser el rus o el polonès, llengües que sovint és confonen entre elles o que no s'identifiquen com a tals. Així, en aquesta ocasió la llengua no s'erra, i és basc el que s'escolta a l'audició de la cançó. Per altre banda, de paraules no n'entenen cap les alumnes, però són capaços de fer una bona associació a partir d'altres índexs metalingüístics.

Acabam amb el següent extracte, que presenta un enraonament gairebé idèntic quant a la llengua basca, tot a pesar de ser classes i centres educatius diferents.

Fragment 21

- 303 Tamy: jo també crec que és s' euskera perquè [s'interromp perquè el
professor fa callar a uns alumnes] a··|
- 304 PV: diguès\|

- 305 Tamy: a la pronunciació he trobat que no hi havia {(cast) mucha}_ molta
dificultad- <1> així com es francés i això i no sé_ pensava que era una
llengua més {(cast) cercana}\|
- 306 PV: més propera no/
- 307 Tamy: sí\|
- 308 PV: i has notat alguna pista irrefutable/| d'allò que dius-| aquesta paraula
m'ha sonat a·\|

Na Tamy expressa que *la pronunciació*, allò que altres estudiants denominen *accent* i nosaltres sonoritat de la llengua, no és molt complicada en el cas del basc. Aquesta percepció de llengua “no difícil” la interpretem en referència al subjecte que xerra: l'alumna viu a Espanya, on es parla l'espanyol i 4 llengües cooficials més, amb les quals tots els habitants de l'estat espanyol hi tenim un contacte parcial (a través dels mitjans de comunicació principalment). Si na Tamy vivís a Dinamarca, probablement no li assemblaria que el basc és una llengua fàcil o propera, com ella mateixa la descriu. Un darrer apunt: l'alumna compara el basc amb el francès en el sentit de llengües similars perquè ambdues li semblen pròximes i senzilles d'identificar. Com és sabut, les esmentades llengües pertanyen a diferents famílies lingüístiques i no comparteixen molts de trets comuns. Per tant, la similitud a què fa referència és sempre des del seu punt de vista com a parlant d'unes llengües determinades i ubicada a un punt precís de la geografia.

5.1.4. Estratègies de fonamentació en índexs morfològics i tipogràfics

Els fragments que exposam a continuació provenen del desenvolupament de l'activitat 2 per part d'uns alumnes de secundària. Tres eren els objectius que es pretenien aconseguir en aquest exercici. El primer, era identificar un grup de sis llengües a partir dels noms dels dies de la setmana escrits a unes targetes, i repartits als diferents grups d'estudiants de manera barrejada. Les llengües amb què es treballava eren: hebreu, àrab, italià, alemany, grec i portuguès. El segon objectiu consistia en col·locar de manera ordenada els esmentats noms, primer de manera intuïtiva i en base a l'escriptura, i segon a partir de l'escolta dels mateixos a un document audio. El tercer objectiu era intentar deduir un principi de composició de paraula en les llengües proposades, a partir tant de l'anàlisi morfològic en el casos de l'alfabet llatí, com de l'audició acurada en els altres.

Com veurem en els següents extractes, les estratègies de fonamentació en trets morfològics i tipogràfics, s'empren bàsicament depenent de la llengua. Per regla general, els alumnes es fixen en la morfologia de les paraules, si aquestes estan escrites en l'alfabet llatí. Per contra, es basen en la tipografia si els mots estan escrits en alfabet àrab, grec o hebreu. Els exemples d'una i altra estratègia són clars, i es podrien mostrar

separadament com s'ha fet fins aleshores; no obstant això, hem preferit exposar les seqüències completes per a mostrar l'elecció que fan els estudiants depenent de la llengua que designen.

Fragment 22

- 630 PV: ara aquest grup\| [...] venga\ qui és el portaveu?| tu?|
 631 Jimmy: yo mismo\
 632 PV: venga va\| molt bé\
 633 Jimmy:| a ver el-| obviamente estos los hemos juntao porque acaban en di i supongo que son italianos-| y son los días- { (P) suponemos }-|
 634 PV: i per què saps que són italians?|
 635 Jimmy: por la terminación\
 636 PV: la terminación\| lunedì- dí [amb èmfasi] di vol dir italià/
 637 Jimmy: sí\ para mí sí\
 638 : i pels altres del grup també/| era clar que era italià/
 639 XX: XXX sí\
 640 Jimmy: luego-| estos-<0> por_ || por la ortografía también XXX
 641 PV: por_ psí\
 642 Jimmy: nad_ nada más que hay que verlos-|
 643 PV: grafía- i què passa amb aquests?| quina llengua són creus?|
 644 Jimmy: pues supongo que griego-|
 645 PV: grec\| perquè són un alfabet diferent a lo que-| noltros tenim-| no/
 646 Jimmy: sí XXX\
 647 PV: s'alfabet llatí\| d'acord- què més?|

De la seqüència que acabam de llegir podem extreure, en una primera impressió, que les entrades de la 630 a la 639 es refereixen a la utilització d'una estratègia morfològica, i les de la 640 a la 647 a una més relacionada amb l'escriptura. La primera llengua que treballa en Jimmy és l'italià. Segons les seves paraules, l'agrupació de les targetes italianes ve donada per l'acabament en *-di* de la majoria dels mots (lunedí, martedì, mercoledì, giovedì, venerdì, sabato, domenica). A continuació, al·ludeix a la identificació de la llengua justament pel sufixe al qual hem fet referència. Ho veim a

- 634 PV: i per què saps que són italians?|
 635 Jimmy: por la terminación\
 636 PV: la terminación\| lunedì- dí [amb èmfasi] di vol dir italià/
 637 Jimmy: sí\ para mí sí\
 638 : i pels altres del grup també/| era clar que era italià/
 639 XX: XXX sí\
 640 Jimmy: luego-| estos-<0> por_ || por la ortografía también XXX
 641 PV: por_ psí\
 642 Jimmy: nad_ nada más que hay que verlos-|
 643 PV: grafía- i què passa amb aquests?| quina llengua són creus?|
 644 Jimmy: pues supongo que griego-|
 645 PV: grec\| perquè són un alfabet diferent a lo que-| noltros tenim-| no/
 646 Jimmy: sí XXX\
 647 PV: s'alfabet llatí\| d'acord- què més?|

Per a en Jimmy és clar que el sufixe *-di* designa la llengua italiana, tal com es dedueix de la contundència de les seves paraules. Altrament, quan l'alumne fa referència a la llengua grega, es fixa en l'alfabet, que és diferent al llatí. Tot i no ser competent en aquesta llengua, la reconeix i la distingeix de l'hebreu, per exemple, llengua que també desconeix juntament amb el seu indexifrabable alfabet. L'alumne, també és categòric

quant a la designació del grec, tal com es mostra a l'entrada 642: *nad_ nada más que hay que verlos-/*

Les entrevistes realitzades als professors col·laboradors del projecte, ens donen una informació molt valuosa quant a les dues estratègies que ens ocupen en l'actual punt, que també varen ser anotades durant l'observació de les sessions per la investigadora participant. Els docents, les anomenen explícitament com a susceptibles d'haver estat utilitzades pels alumnes i ens expliquen el que en pensen al respecte.

A continuació exposam allò que ens va contar na Francisca, que és la professora de'n Jimmy. El fragment, ja ha estat presentat anteriorment fent referència a una altra estratègia perquè el discurs dels docents, com també passa amb el dels alumnes, ofereix igualment l'explicació de varies estratègies en una mateixa resposta. No obstant la repetició del fragment, aquest és ara més llarg ja que hem afegit la continuació del discurs per a la seva rellevància en aquest punt.

Fragment c

217 V: molt bé\| e-h- quines estratègies-| ara ja passant a sa sessió EVLANG que vàrem fer-| quines estratègies penses que varen utilitzar es teus alumnes durant es desenvolupament de ses activitats?|

218 F: a-h-|

219 V: aquelles dels dies de sa setmana i tot allò\|

220 F: jo pens això que t'he dit\| primer de tot-| identificar diguéssim-| els_ els fonemes-| XXX els morfemes identificar els sons- fonèticament-| llavor intentar XXX XXX jo crec que el que primer que miraven era si s'alfabet era el mateix-| si s'estructura de ses_ mmh de_ o sa forma de ses paraules o com sonaven ses paraules-| tenien qualche cosa de romànic- diguéssim de llengües romàniques\| cercaven semblances-| i si els pareixien estranyes els aficaven totes a dins un mateix sac [riu]

221 V: [ric]

222 F: { @ si eren de sa mateixa_ si eren des mateix alfabet nostre} sinó- i si eren súper exòtiques =també ja estaven XXX=

223 V := XXX els cridaven s'atenció=

224 F: els crida molt s'atenció\| quan més exòtic-| més sembla que els crida s'atenció\| més poc interessant troben ses més properes\| però =jo crec que si=|

Na Francisca, es refereix en el seu argument a tres estratègies: la primera, de tipus fonètic (ja comentada a l'apartat pertinent) i que es relaciona amb la utilització de sons i fonemes per a identificar les llengües; la segona, expressa la referència a l'alfabet de les llengües que es treballen, especialment si és llatí o no; la tercera, al·ludeix a la forma o morfologia de les paraules.

Com hem vist en el fragment anterior, en Jimmy justifica les seves eleccions en base als arguments que dóna posteriorment la seva professora, exceptuant el cas dels sons, ja que aquesta part de l'activitat relacionada amb l'audició, encara no s'havia realitzat en el moment de l'enregistrament. El comentari de na Francisca i en Jimmy es corroboren i legitimen els uns amb els altres. Per a nosaltres, les respostes de la docent tenen un pes i validesa especial, ja que aquesta fou una de les professores que més activament participà en tot el projecte. Els seus arguments es manifesten per tant i en la nostra opinió, en base a una realitat viscuda i reflexionada molt d'aprop.

L'extracte següent també prové d'un grup d'alumnes de na Francisca. En aquesta ocasió, gairebé totes les llengües de l'exercici són comentades i argumentades. La seqüència és llarga però interessant i rica en detalls.

Fragment 23

- 662 PV: venga nines- ara voltros\|
 663 Mònica: aquests els posam junts perquè tenien ah_ més o menys els mateixos-| les mateixes coses-| els punts-| i les-|
 664 Lucre: {(P) signes\|}
 665 Mònica: sí\ els signes-|
 666 PV: molt bé\|
 667 Mònica: aquests també perquè tenien també-| això\| tot això igual-|els quadrats i les línies-| això· ho hem posat també perquè acaba en i\| després ens sobraven· aquests dos-| i els hem posat =aquí=\|
 [...]
 681PV: i aquest quin idioma pensau que és?|
 [...]
 687 Míriam: pensam que és grec\|
 688 PV: si\ i aquest d'aquí quin- per exemple?|
 689 Lucre: rus o algo així-| no sé\|
 690 Mònica: sí\ alguna cosa_|
 691 PV: rus/|
 692 Lucre: rus o polac alguna cosa de per allà\|
 693 Mònica: XXX d'Àsia\|
 694 PV: algo d'Àsia\|
 695 Mònica: sí\|rus- polac- o-|
 696 PV: i aquest/ <0> de lunedì- martedì- mercoledì-|
 697 Lucre: no sé però això és europeu\|
 698 PV: europeu\| te sona més- llengua europea\|
 699 Lucre: sí\|
 700 PV: i aquest d'aquí/|
 701 Lucre: alemany\|

- 702 Mònica: alemà\|
 703 PV: alemany- no\| per què?|
 704 Mònica: =perquè· s'accent de_d'age i aixó=-|
 705 Lucre: =perquè els alemanys sempre acaben en tag=|
 706 PV: com perdona?|
 707 Mònica: s'accent i acabada-| a-ge i t_ i-|
 708 PV: aha\|

Com es pot veure a l'extracte, hi ha alguns claudàtors amb punts suspensius que indiquen que s'ha retallat la conversa a causa de la seva nul·la rellevància respecte a aquest argument. La seqüència ja és el suficientment extensa com per allargar-la inútilment. Com al fragment anterior, també es poden distingir en aquest cas diverses estratègies utilitzades pels alumnes. Les anirem desglossant una per una.

En primer lloc, trobam una referència a l'escriptura de la llengua. Ens ho comenta na Mònica, la portaveu del grup, a l'entrada 663: *aquests els posam junts perquè tenien ah_ més o menys els mateixos-// les mateixes coses-| els punts-| i les-|* en relació a la llengua àrab, i a l'entrada 667: *aquests també perquè tenien també-| això\| tot això igual-|els quadrats i les línies-// això· ho hem posat també perquè acaba en i\| després ens sobraven· aquests dos-| i els hem posat =aquí=* fent referència a l'hebreu primerament i a l'italià després. L'alumna emprà les paraules *punts*, *coses*, *quadrats* i *línies* per a descriure els caràcters de l'alfabet de les llengües que ha de reconèixer. Així, veim com aquesta fa una primera classificació de les llengües en base al que és més lògic per a ella: l'agrupament segons la tipografia de les paraules mostrades a les diferents targetes.

En segon lloc en el discurs del fragment, localitzam dos exemples que es referixen a la utilització d'una estratègia de tipus morfològic. Na Mònica, al final de l'entrada 667 que acabam de citar al paràgraf anterior, fa referència a l'agrupament de les paraules perquè acaben en *-i*. Na Lucre, una altra companya del grup, identifica per la seva part l'alemany a partir del sufixe *-tag*, a l'entrada 705: *=perquè els alemanys sempre acaben en tag=|*. Aquí s'adverteix clarament que les alumnes recorren a un tret de la morfologia d'una paraula que desconeixen, un sufixe en ambdós casos, com a base per a identificar les llengües a les que pertanyen.

En darre lloc volem mencionar els arguments que expressen les estudiants d'aquest grup i que deixen entreveure la combinació de les dues estratègies. Ens referim a les entrades que van de la 688 a la 698. Na Lucre i na Mònica es refereixen a l'hebreu en primer lloc, al qual designen com a *rus*, *polac* o *alguna cosa de per allà, d'Àsia*. Amb aquesta denominació interpretam que al·ludeixen a una llengua totalment desconeguda i llunyana per a elles. Per a fer el reconeixement, pensam que s'han basat en l'escriptura de la llengua d'una banda (com ja ha estat explicat) i en la llunyania d'aquesta amb la

seva pròpia llengua, d'una altra: d'aquí la denominació d'*alguna cosa de per allà, per Àsia*, a les entrades 692 i 693, amb el significat de ben llunyà remot respecte al que elles coneixen. Aquestes mateixes estudiants, relacionen l'italià amb allò que és occidental, i per tant, proper. Ho veim a l'entrada 697: *no sé però això és europeu*\|. Aquí, na Lucre i na Mònica ja han explicat anteriorment que l'agrupació l'han feta en base al reconeixement de la terminació *-i*, que associen juntament amb la resta de la paraula amb la llengua italiana i per tant europea, d'aprop.

Na Patricia, que és la professora d'una classe diferent de la que hem extret els anteriors fragments, ens comenta precisament l'estratègia morfològica a la qual fan referència en Jimmy, na Mònica i na Lucre, i la complementa així d'alguna manera.

Fragment

390 V: [...] quines estratègies creus que varen utilitzar?|

[...]

393 C: luego\| también alguno que es capaz de_ que domina dos o tres lenguas seguramente que sí que hacía algún tipo de· no sé cuál es la palabra técnica pero de comparación\| en_ entre raíces o· sufijos o prefijos y·_ y de ahí pues intuir un poco por donde tenía que ir no\| yendo más allá de lo que sería la idiosincracia propia de una lengua dentro de una familia\|

394 V: mm\|

La docent es refereix en aquest extracte, a la hipotètica comparació que realitzen els alumnes entre arrels, sufixes i prefixes de les diverses paraules i llengües que es proposen a les activitats. Aquest comentari, corrobora d'una part l'estratègia que en referència a la morfologia acabam de comentar, i d'una altra, les notes de camp preses a les diferents observacions, i que al·ludeixen explícitament als fenòmens d'escriptura i els morfològics esmentats. Una vegada més, apareix la *comparació* com a estratègia susceptible d'haver estat utilitzada pels alumnes. En aquests exemples concrets, els estudiants no verbalitzen específicament que estiguin comparant les llengües: simplement es limiten a designar-les i a justificar les respostes en base a criteris morfològics i tipogràfics. En cap moment es refereixen a la comparació entre elles per a la seva identificació. No obstant això, com ha estat dit en reiterades ocasions, pensam que sovint subjeu en l'ús d'estratègies molt diferents, una estratègia de comparació interlingual.

En darrer lloc i per acabar aquest punt, volem exposar un últim fragment que va lligat al tercer objectiu de l'activitat 2, que era deduir un principi de composició de paraula, tant a partir de l'anàlisi de la morfologia dels mots escrits en les llengües proposades, com de

l'audició d'aquestes a un reproductor de cedé. La seqüència que presentam és clara respecte a l'estratègia que utilitza l'alumna.

Fragment 24

- 544 PV: val i una pregunta més difícil vos dic-| <1> qualqu troba- <2> que hi ha un mecanisme-| eh/| un principi de formació de paraula aquí/| és a dir totes ses paraules- se formen d'una determinada manera- en es cas de s'alemany- i els dies de la setmana/| mem mirau-les-|
- 545 Lucre: sí\| XXX en tag
- 546 PV: mem digue's\| explica\|
- 547 Lucre: que totes acab_ bueno sa majoria de_ acaben en tag\|
- 548 PV: i això què deu voler dir/|
- 549 Lucre: jo supòs que com s'inglès acaba en day pues-| <1> a lo millor tag és dia- no ho sé-|
- 550 PV: ah\| molt bé\| és una_ és una_ és un bon raonament\| i_ però hi ha un dia que no acaba així no/|
- 551 Lucre: sí\|
- 552 PV: quin dia és aquest dia que no =acaba en tag=|
- 553 XX: =es dimecres=|
- 554 PV: però i com sabeu que és dimecres_ vull dir hi ha qualche cosa que vos faci deduir que-|
- 555 Mònica: sí- mi- miércoles\| [mittwoch]
- 556 PV: per exemple\| no/| algo més/|
- 557 Tomeu: mo- eh_monday\| [montag]
- 558PV: algo més/| me podeu dir qualche més _| si/|
- 559 XX: sa- saturday\| [samstag]
- 560 XX: frei- friday\| [freitag]
- 561 Jimmy: sonnerstag de sunday\|

L'extracte comença amb la deducció de na Lucre de què la majoria de paraules que designen els dies de la setmana en alemany acaben amb el sufixe -tag. Davant la pregunta de la investigadora participant de què aprofundeixi un poc més en el que acaba de dir, l'alumna respon d'una manera brillant a l'entrada 549: *jo supòs que com s'inglès acaba en day pues-| <1> a lo millor tag és dia- no ho sé-|*. Na Lucre compara els sufixes d'una llengua que coneix com és l'anglès, amb els d'una que desconeix com és l'alemany. Aquesta estratègia de comparació interlingüística basada en l'anàlisi morfològic d'algunes paraules, és la que utilitza l'estudiant per a complir amb èxit la tasca encomanada. Més envant en el fragment, els estudiants de tot el grup-classe, participen en la deducció de la procedència de les arrels que es refereixen als dies de la setmana. Així veim que els alumnes comparen indistintament l'alemany amb l'anglès o l'espanyol segons la seva necessitat: monstag ve de monday (entrada 557), mittwoch de miércoles (555), samstag de saturday (559), freitag de friday (560) i sonnerstag de

sunday (561). Tot i que les deduccions no siguin del tot correctes, advertim que la utilització d'aquesta estratègia és generalitzada en el cas de molts alumnes. En el nostre parer, aquesta impulsa la reflexió entre les llengües i la creació de ponts entre elles, procediments bàsics per al desenvolupament de la competència plurilingüe.

Na Francisca, la docent responsable d'aquest grup d'alumnes, explica quelcom molt directament relacionat amb el que acabam de discutir. El fragment que exposam és la continuació del c, presentat anteriorment en relació a una altra estratègia.

Fragment

224 V: =o sigui que= sa comparació trobes que va ser un des mecanismes més utilitzats per ells\|

225 F: jo crec que si jo crec que si\| i després deduir una miqueta-| crec que sa segona fase va ser {(P) deduir}-| que no ho varen fer tots\| deduir una estructura comunicativa-| una unitat de comunicació-| això vol dir qualche cosa\| això té un esquema que se repeteix\| a lo millor això és un nexa o això deu ser es verb perquè tal o qual-| això si\| però també si XXX\|

226 V: d'acord\|

Subratllam especialment allò que na Francisca comenta sobre *la deducció d'una unitat de comunicació, un esquema que se repeteix*, que pensam fa referència directa amb l'estratègia utilitzada pels alumnes d'aquests fragments. Com ha estat dit, és en base a l'anàlisi de la morfologia dels mots, que els alumnes són capaços de deduir un principi de composició de paraula en una llengua que desconeixen.

5.1.5. Estratègia de comparació i transferència lèxica per intercomprensió

La intercomprensió entre llengües de la mateixa família, fa referència al fenomen de comprensió possible entre llengües que, pel fet de pertànyer a una mateixa família lingüística, comparteixen molts trets comuns i són, per tant, parcialment intel·ligibles (Candelier M. (., 2008). Es tracta, justament, de treure partit dels avantatges que suposa aquesta pertinença. El procediment consisteix en primer lloc en recolzar-se en una de les llengües conegudes per a l'individu i que pertany a una família lingüística determinada (romànica, anglo-germànica, eslava). En segon lloc s'intenta comprendre una altra de la mateixa família a partir de les seves similituds lèxiques, fonètiques, sintàctiques, etc.

En relació a les nostres sessions, pensam que la de la intercomprensió és una de les estratègies que més utilitzen els alumnes en la resolució de les activitats a diferents nivells. Aquesta, opinam que s'empra la majoria de les ocasions de manera inconscient:

l'estudiant no recorr a una llengua determinada perquè conegui que pertany a una família lingüística concreta, o perquè sàpiga que entre les llengües que conformen un mateix grup hi ha moltes similituds. Suposam que és una tendència natural el fet de recórrer a tot allò que percebem com a proper, respecte al que coneixem.

La segona part de l'activitat 1 de secundària, que es refereix a la comprensió de l'animal que es presenta a la frase de cada una de les llengües, és el marc on es produeixen els fragments que presentam tot seguit. Els alumnes, en el seu afany per a entendre la fera de l'audició, empren l'estratègia de la transferència per a resoldre amb èxit aquesta part de l'exercici. La manera com creim que s'ha realitzat, es detalla a continuació.

Primerament, els estudiants posen especial atenció en localitzar la paraula que pot designar la bèstia. A l'explicació de l'exercici s'ha ofert el següent exemple: Bon dia! Som en Jordi. Som un conill. Jo parlo català, i per tant els alumnes saben que el vocable que designa l'animal es troba pel mig de l'oració. En segon lloc i una vegada seleccionat el mot susceptible de ser el que es cerca, s'obté el significat a partir de la transferència d'un coneixement que ja es té.

Les seqüències que exposam a continuació es troben categoritzades en funció de l'èxit de la transferència i per tant de la lògica de deducció. Ho veim tot seguit.

e.1) Transferències positives

Fragment 25

96 Marga: el segon-\ hem dit que és anglès\ perquè coneixement sa llengua i l'estudiam-| i hem dit que és una tortuga-|| es tercer-| hem dit que és txec perquè era sa llengua que m'hos-| pareixia més rara-| i hem posat que era un ca-| per també· lo de· ca- ca-|| después es cinco_ no\ es quart hem· posat\ que era alemany\ perquè· en solem sentir un poc i··<0>hem_ hem posat que era un zorro-|

97 P: per què?|

98 Andreu: perquè hem sentit que deia Fuchs-| XXX i se pareix un poc a s'inglés i amb inglés fox es zorro y·|

99 P: i és una manera de_si\ d'interpretar-ho\

El fenomen a què feim referència en aquest punt, es dona dos cops en aquest fragment. El primer apareix quan la portaveu del grup, na Marga, es refereix al *ca* com a l' animal susceptible de ser el de la frase txeca, a l'entrada 96. Aquest exemple, per les seves característiques particulars serà discutit amb detall al següent punt. El segon es presenta quan un altre component del grup, n'Andreu, transfereix a l'entrada 98 un mot de l'anglès a l'alemany. Aquest, és un de les exemples que més ens va impactar: fox=

fuchs. L'alumne que ho exposa, raona amb molt de rigor i aconsegueix el repte proposat, que és la comprensió d'un mot en una llengua desconeguda. En aquest punt convé subratllar, no obstant, que aquest estudiant no és l'únic que recorre a aquest estratègia i transferència concreta, sinó que més aviat és un enraonament que es repeteix al llarg de les sessions i classes. Tampoc no es pot generalitzar la freqüència, ja que no tots els alumnes hi arribaren. En la interpretació i discussió que aquí ens ocupa, és n'Andreu l'estudiant que seleccionat per a mostrar l'esmentada estratègia, a l'entrada 98: *perquè hem sentit que deia Fuchs-/ XXX i se pareix un poc a s'inglés i amb inglés fox es zorro y·/*. N'Andreu estudia l'anglès a l'instut i de l'alemany no en té més coneixements que la sonoritat de la llengua tal com ell mateix reconeix. Malgrat això, és capaç de comprendre un mot del seu vocabulari a través de la transferència de significat d'una paraula molt pareguda en la morfologia i la fonètica en una llengua que si coneix, com és l'anglès. Una vegada comparats els vocables, l'alumne estima que són el suficientment semblants perquè comparteixin la significació.

La transferència a la que aquí feim referència, du implícita una comparació entre dos elements, ja que es parteix d'alguna cosa que es sap per a arribar, mitjançant aquesta, a una altra que es desconeix. Així, com ja ha estat esmentat anteriorment, la comparació és una estratègia subjacent, de base en moltes de les estratègies més específiques que analitzam i comentam en aquest treball. El fet de recórrer a allò que es coneix i comparar-lo amb el que es desconeix, és, diguéssim, un principi general.

Respecte a les entrevistes dels professors, subratllar que cap docent designa específicament l'estratègia de transferència lèxica per intercomprensió, encara que sigui amb unes altra expressió. No obstant això, si que anomenen, com ja ha estat dit, el fenomen de la comparació, de la cerca de similituds entre diferents elements de les llengües. En les línies que segueixen, reproduïm un extracte que ja ha estat presentat prèviament en relació a una de les dues estratègies que creim el docent exposa. En aquest cas, es fa referència a l'altra, a l'estratègia relacionada amb la comparació interlingual.

Fragment a

447 V: d'acord| e·| i quines estratègies creus que utilitzen els alumnes davant paraules o frases que són d'una llengua que ells desconeixen?| és a dir-| ja més encaminat cap a lo que varem fer noltros-| quines estratègies creus que varen utilitzar?

448 T: jo crec que lo que fan ells és_ e· una estratègia de similitud-| a veure mem que es lo que poden reconèixer de lo que saben-| a veure mem si· <1>

es plantegen hipòtesis de veure meam si això que li sona a una paraula que
coneixen- tindrà relació o no\|

449 V: d'acord\|

A l'argument anterior on es va exposar per primer cop aquest fragment, ja es va manifestar que resultava difícil interpretar les paraules del professor. No obstant això, fèrem una divisió i separàrem les dues aportacions que per a nosaltres realitza el docent. En aquesta ocasió, ens interessa la reflexió del professor quant a una suposada formulació d'hipòtesis per part dels estudiants, motivada per una certa similitud entre les paraules de les diferents llengües proposades als exercicis. Aquest argument pensam que va en la línia de l'estratègia que aquí ens ocupa i que es relaciona amb la transferència de vocables d'una llengua a altra a partir de una prèvia comparació entre elles.

e.2) Transferències fallides (els “falsos amics”)

La transferència realitzada pels alumnes i exposada a l'anterior punt és exitosa. No obstant això, no totes ho són. Veus ací un exemple.

Fragment 14b

52 PV: eso es importante esa pista-| vale venga seguid|

53 Teo: el tercero·| hemos puesto checo-| =porque·= nos lo ha parecido más\|

54 P: =por_/=|

55 PV: si/ alguna palabra que os ha dado-|

56 Teo: Ryan/|

57 P: [riu]

58 PV: no/|

59 Teo: no_ palabras no| { @ el acento· la forma de hablar\}|

60 XX: y el ani=mal=|

61 Teo: = y hemos=puesto un perro\|

62 PV: por qué?|

63 Teo: porque decía mucho ca\| [gesto de evidencia]

64 X: [risas de los compañeros]

65 PV: vale-| luego ya·\| venga seguid|

El present fragment correspon al número 14 amb un afegit. En aquest moment ens pareix adient repetir-lo amb una addició, que no és més que la seva continuació. La finalitat d'exposar una mostra més extensa, és fer més entenedor i clar el que aquí discutim.

En Teo i els seus companys s'estan referint a la llengua txeca. Comenten a l'entrada 59, que la clau per a identificar-la ha estat l'accent que li han reconegut com a propi.

Respecte a l'animal que devien intentar comprendre, el portaveu expressa que el grup s'ha decantat pel ca. La justificació que dona, és que a la frase en txec es sent molt la síl·laba “ca”, que precisament coincideix en la forma amb un vocable que designa un animal en la varietat mallorquina del català, que la parlen molts dels alumnes. Aquest raonament, pensam que sorgeix en base a l'audició repetida del fonema /k/, bastant freqüent en el discurs txec. Clarament, l'alumne no ha tengut en compte ni el tema de les famílies lingüístiques (trets característics, etc), ni l'atenció amb què s'ha d'anar quan es fan qualsevol tipus de transferències. El tema de les rialles, al final, ens fa dubtar si en Teo no ha argumentat el que hem discutit, simplement amb el motiu de fer riure als seus companys, com finalment ocorre. No obstant això, el nostre dubte es veu dissipat en el moment que el següent grup d'alumnes exposa exactament el mateix argument. Ho trobam al fragment 25, presentat uns paràgrafs més amunt. El raonament que expliquen els estudiants d'aquest altre grup quant a la comprensió de l'animal que es presentava a la frase txeca és, sorprenentment per a nosaltres, el mateix: l'associació de la síl·laba *ca* del txec, a la forma *ca* del català. Els alumnes d'aquest grup, són per a més senyes, els que tan brillantment han transferit fox a fuchs a l'exemple anterior i per tant, seriosos en la resolució de l'activitat.

e.3) Transferències semi fallides

Per acabar aquest apartat, volem comentar el que nosaltres hem categoritzat com una transferència de comparació i transferència lèxica per intercomprensió, però semi fallida.

Fragment 26

255 PV: por que habéis pensado que era el francés/| alguien?|
 256 Xisca: porque XXX je m'appelle y je m'appelle significa yo me llamo\|
 257 Gloria: si\| ha dicho yo_je m'appelle me llamo-| tal ha dicho· yo soy de-| no
 sé donde y luego ha dicho y hablo francés\| porque· voy a francés y·|
 258 P: has entendido\|
 Gloria: si\|
 PV: molt bé/|
 P: alguien ha entendido más cosas/|
 XX: lo del animal
 Xisca: yo creo que ha dicho elefante-|
 PV: mm\|

Les alumnes d'aquest darrer fragment, manifesten que l'animal que creuen haver comprès en el cas de la llengua francesa és l'elefant. Aquesta mateixa resposta es

repeteix a altres grups i classes, manifestant tots els estudiants la mateixa justificació: l'errònia comprensió d'alguns mots de la frase en francès juntament amb l'equívoca transferència d'una paraula de la pròpia L1 a un vocable català o anglès. L'enunciat al qual feim referència diu exactament: *Bonjour, je m'appelle Jean le lapin. Je suis un lapin et je parle français*. Davant la pregunta dels investigadors de per què havien pensat concretament en un elefant, els alumnes ens relataven que havien comprès el vocable a partir de la pronúncia percebuda com a conjunta del determinant *le* i el substantiu *lapin* = /lelapan/. Per conseqüent, el que entengueren fou alguna cosa pareguda a *elefant*, en català o a *elephant* en anglès, que evidentment associaren a elefant en català.

Aquestes errades en les transferències lèxiques que hem estudiat, ens duen a pensar que els alumnes no seguien un esquema formal basat en unes normes apreses i que podien conduir a l'èxit de la transferència, sinó que més bé sembla que ho feien de manera intuïtiva i inconscient. Els plantejaments plurals tals com *l'éveil aux langues* van en la direcció de facilitar l'aprenentatge de les «bones» transferències.

5.1.6. Estratègia d'identificació de les llengües segons les relacions que poden establir entre elles

Arribat aquest punt de la discussió i interpretació de les dades, volem fer menció d'una estratègia que, si bé és difícil de definir, és molt recurrent en les respostes, arguments i justificacions de tots els alumnes. La seva complexitat radica en la conjunció de varies estratègies alhora: fonètiques, lèxiques, d'intercomprensió, d'inclusió en famílies lingüístiques i potser també alguna altra. Feim referència a la (*correcta*) inclusió de les llengües a la família lingüística a la qual pertanyen. De manera implícita (i suposam que també inconscient), els estudiants classifiquen les llengües en properes-llunyanes, comprensibles-incomprensibles, *de per allà- d'Europa* entre d'altres categoritzacions, i les identifiquen en base a aquestes taxonomies. Aquestes classificacions estan relacionades amb el concepte de famílies lingüístiques i amb les llengües que les integren. Segons la nostra opinió, els alumnes, no són conscients, desconeixen les que formen part d'un i un altre grup, però sí que són capaços de:

- incloure una llengua desconeguda en la família lingüística correcta
- comprendre llengües sense haver-les estudiades
- percebre les llengües com a *fàcils* o *difícils*, *lògiques*...

És la nostra intenció en les línies que segueixen, mostrar alguns fragments rellevants que contenen aquesta estratègia. Com es veurà, aquesta combina i n'inclou d'altres que, no expressades verbalment i explícita per part dels alumnes, són difícils d'interpretar i categoritzar. Un darrer apunt abans de començar: els exemples que tenim són molts i no només es refereixen a la família romànica. La diversitat present a les aules que participaren en el nostre projecte, ens ha ofert la oportunitat de comprovar que, aquest concepte i estratègia, es dóna en totes les famílies i parlants de llengües, i és, per tant, universal.

f.1) Llengües «lògiques»

Alguns dels nostres alumnes han manifestat verbalment que hi havia llengües «fàcils» o «lògiques». Aquestes descripcions han estat sempre realitzades amb aquesta expressió per estudiants que parlaven castellà i català, i respecte al portuguès, el francès i l'italià. Per la seva banda, els alumnes parlants d'una llengua eslava, també han comentat al seu torn quelcom al respecte, però sense fer cap judici de valor. Ho veim a continuació.

• *Llengües romàniques*

Fragment 27

425 Pablo: mm-| quart es portuguès de Brasil|| aquest se notava molt molt|| i
hem pensat que era un_ un ocell||

Fragment 6b

432 XX: [algunes de les components del grup manifesten alhora que no estan
segures de casi cap resposta]

433 [...]

434 PV: venga|| sisè/

435 Tamy: francès|| aquest sí ||

Fragment 3b

28 P: qué serie os ha salido al final?

29 Teo: el primero\ |el portugués\|

30 PV: por qué el portugués?

31 Teo: porque·ha dicho| [risas] blanquino·, patino· ||(gesto de obviedad)

32 PV: y eso qué?

33 Teo: no sé_es lógico que_ hemos [(cat) deduido] que era portugués\

34PV: vale||

Les seqüències proposades donen a entendre que les llengües a les que es refereixen els estudiants, tenen quelcom, un «extra» que fa que siguin percebudes com a fàcils...des del seu punt de vista com a parlants d'una llengua romànica, és clar!

- *Llengües eslaves*

Fragment 28

356 PV: en el cas del txec/| ho teníeu =clar=/
 357 Juanjo: =no porque_=
 358 Ramon: =no= perquè aquest és de l'Est\| [tothom es posa a riure]
 359 PV: ell és/
 360 Ramon: ell és de l'Est i ho entenen\
 361 [riuen]
 362 PV: de quin país?\
 363 Yosyp: {(PP)de Bulgària\
 364 PV: ah- i has entès s'idioma idò/| el txec/
 365 Yosyp: {(PP)un poco\|}
 366 PV: s'assemblen/
 367 Yosyp: {(PP) sí\|}
 368 PV: o sigui tu ho pots entendre sense- xerrar- txec no/|| és un poc com es català i es castellà o no/
 369 Yosyp: =sí=|
 370 PV: =que= també s'entenen\
 371 Yosyp: {(PP) sí\|}

Fragment 29

449 Jordi: segon\| hem posat que era rus-| i creim que és un jaguar\
 450 PV: i per què heu posat es rus es segon?\
 451 Jordi: XXX XXX XXX perquè en Dimitri es polaco i {(P) s'ass_XXX)}|
 452 PV: i s'assemblen\
 453 Jordi: un poc\
 454 PV: i s'animal l'has_l'has entès idò una mica/| no\
 455 Dimitri: potser\
 456 PV: un poc\
 457 Dimitri: una mica\
 458 Jordi: li ha sonat un poc\

Els estudiants que identifiquen les llengües en aquests dos darrers fragments, no manifesten que per a ells sigui fàcil o difícil el seu reconeixement. No obstant això, no sabem si durant la discussió en grup per a resoldre l'activitat (passa prèvia a la posada en comú amb tota la classe), aquests alumnes sí que exposaren un judici de valor al

respecte. Amb l'únic en què ens podem basar, és en el discurs dels portaveus del grup, que afirmen que la identificació del txec en el primer cas, i del rus en el segon, s'ha fet perquè hi ha algú del grup que coneix una llengua propera, és a dir, **que pertany a la mateixa família lingüística**. Ho llegim a les paraules de'n Ramon, fragment 28, entrada 360: *ell és de l'Est i ho entenen*, i de'n Jordi, fragment 29, entrada 451: *XXX XXX XXX perquè en Dimitri es polaco i {(P) s'ass_XXX}*. Com es pot deduir, ambdós estudiants expressen que les llengües tenen relacions de parentesc i que, depenent quina sigui, es pot recórrer a un parlant o a un altre: alguns són capaços d'identificar unes, mentre que d'altres tendran més facilitat per a unes altres.

El professor d'aquests alumnes sembla ser ben conscient d'aquest fenomen. Ho argumenta a l'entrevista amb les paraules següents:

Fragment e

- 451 V: i quina informació vares extreure de ses sessions que vares dur a terme?|
és a dir-| en quant als alumnes en quant a les llengües-| referent als aspectes
cognitius i lingüístics o culturals-|| un poc xerra'm d'això| s'informació que
tu vares· obtenir d'aquestes sessions| sobretot més encaminat cap als
alumnes|
- 452 T: uf· no ho sé| [amb exclamació]
- 453 V: els aspectes cognitius <0> o sigui estratègies que varen mobilitzar- o els
recursos que varen emprar-|
- 454 T: e··h se varen moure molt primer per allò que comentàvem| semblances
que ells podien establir i després també perquè eren conscients que a classe
hi havia certes·|| diríem-| hi havia persones que tenien coneixements que a
lo millor els podien ajudar| amb es sentit que aquella persona sap àrab-|
aquesta persona té una llengua eslava-| aquesta persona coneix XXX i
sabien que podien recórrer a això per saber un poc més|
- 455 V: o sigui que per exemple| el concepte de· família de llengües-| encara
que no ho explicitàssim perquè a ses dades no surt-| ho tenien clar perquè
sinó no haguessin anat a aquestes persones, no|
- 456 T: si| jo crec que si perquè· <1> encara que aquella persona no coneix
aquella llengua en concret-| s que·|| entenia o· podia saber lo que deia|
- 457 V: d'acord|

El discurs de'n Toni, deixa poc lloc a la interpretació: segons ell els seus alumnes són conscients de què existeixen relacions de parentesc entre les llengües. El terme de famílies lingüístiques sembla estar clar, així com els companys que dins la classe, s'encabeixen en un o un altre grup.

f.2) Intercomprensió

Algunes llengües, com el portuguès i l'italià en el cas dels alumnes que parlen una llengua romànica, o el polonès o rus en el cas dels parlants eslaus, poden entendre's parcialment. Aquí en tenim un exemple.

Fragment 30

- 104 Vicens: mm\| bueno es primer és portuguès-\| perquè-\| ho hem deduit perquè-\| {(castellà) qué ha dicho al final?|} [dirigint-se a un company]
 105 Sergio: no\| mm_ i-| en es final deia portugues-| [amb accent anglès]
 106 Vicenç: yo parlo portugués o no sé\| [amb accent diferent al català, com imitant el portuguès] y pato perquè ha dit cuac cuac y no sé qué més\| [riu]
 107 PV: molt bé\|

La frase que deia l'ànec portuguès era: *Olá! Chamo-me Cuá-cuá. Sou um patinho branquinho. E falo português.* En Vicens no parla aquesta llengua. No obstant això, no té problemes en traduir el discurs, al manco aquest concret.

f.3) Llengües percebudes com molt llunyanes i incomprensibles

Les llengües també són identificades per la seva impossible classificació o la irrealitzable comparació entre aquelles que es coneixen.

Fragment 31

- 446 PV: val\| i es darrer/|
 447 Tamy: i es vuit el· xinès perquè-\| era el últim i perquè-\| no {(cast) se entendia} res de res\|

Fragment 32

- 654 Tomás: después esto-·\|
 655 PV: quina llengua pot ser- aquesta?|
 656 Tomás: yo iba_ yo diría árabe-| porque yo no entiendo el árabe-| [l'àrab ha estat dit per un company del mateix grup un minut abans]
 657 XX: árabe es este\| [amb exclamació]
 658 Tomás: si pero no puede haber otro XXX/|
 659 PV: clar- pot ser\ sí- pot ser-| una altra varietat de s'àrab\| no/| però un altre alfabet-| no sé jo-|

Na Tamy reconeix el xinès al primer fragment perquè, en paraules seves, *no s'entenia res de res*. Segurament l'alumna ha sentit parlar aquesta llengua altres vegades, i sap que és impossible comprendre ni un sol mot. En el moment que d'una llengua només pot fer aquest deducció... és “fàcil” que sigui o *soni a xino*.

En Tomàs per la seva banda, està parlant del grec, que ell identifica com a àrab. Aquest fet de l'errada, ens ofereix una informació molt valuosa: l'alumne no és capaç de reconèixer la llengua, però si és hàbil per incloure-la en el sac de les que per a ell són llunyanes o que “no s'assemblen a res del que coneix”.

f.4) Llengües mal identificades però ben incloses en la seva família lingüística

A vegades els alumnes s'equivoquen en la identificació de les llengües. No obstant això, aquesta designació errada, ens brinda l'ocasió de comprovar que moltes vegades es coneixen els trets identificatius d'algunes famílies lingüístiques.

Fragment 33

179 P: vosotros/| Jose/|
180 Jose: nosotros polaco
181 PV: polaco/| por algo en concreto/|
182 Jose: mm-| un poco por intuición\|
183 P: =muy bien=\\
184 PV: =lingüística=\\ muy bien\\|

En aquest cas, la llengua a que fa referència en Jose no és el polonès, sinó el rus. És veritat que l'alumne s'equivoca...però no del tot, tenint en compte la desconexença que té d'una i una altra llengua.

5.2 Recursos que denoten un *Saber* i un *Saber-ser*

És el nostre objectiu en aquest punt discutir els recursos que s'extreuen del discurs dels estudiants i que es refereixen a uns sabers declaratius sobre les llengües d'una banda, i a unes actituds i valors per a referir-se a aquestes d'una altra. A través de diferents exemples, intentarem esbrinar quin pes tenen els esmentats recursos en la resolució de la tasca, així com si ens poden aportar, d'alguna manera, informació addicional sobre altres aspectes rellevants de l'educació.

A la hipòtesis formulada al prefaci del treball, a l'apartat dels objectius, es promulgava que els alumnes utilitzarien sobretot estratègies fonamentades en el codi lingüístic per a resoldre les activitats proposades, és a dir, aquelles on s'utilitza la pròpia llengua en qualsevol dels seus nivells descriptius: fonètic, morfològic, lèxic, com a eina per a solucionar qüestions lingüístiques. Encara que pensam que tots els coneixements que posseeix l'alumne poden intervenir d'alguna manera en la construcció del significat, i

conseqüentment, en l'elaboració d'estratègies, acordam un valor de més pes als procediments que impliquen una reflexió sobre la llengua, al tractar-se específicament d'activitats d'aquest tipus. Les dades que presentam tot seguit s'encarregaran de demostrar si les nostres suposicions són o no certes.

En un primer moment interpretarem i discutirem els fragments que deixen entreveure un *saber ser*, una actitud cap a les llengües que s'empra per parlar o referir-se a elles. A continuació, tractarem els recursos es recolzen un saber declaratiu sobre les llengües.

5.2.1. *Saber ser*

a) *Recórrer a una actitud o valor envers la llengua*

a.1) *En forma de prejudici*

- *Alemanys*

En aquest fragment inicial, els alumnes estan resolent l'activitat 1, que fa referència en la seva primera part a la identificació d'una sèrie de llengües a partir de l'escolta d'una frase en cada una d'elles. Ens interessa l'enraonament que fan els alumnes per a explicar el reconeixement de l'alemany.

Fragment 34

534 PV: no havíeu_ no havíeu_ no havíeu sentit s'animal\|
 535 XX: no\|
 536 PV: vale\| però_ que era alemany si\|
 537 XX: sí\|
 538 PV: per què\|
 539 Carme: perquè no era-| =àrab- ni castellà XXX XXX=
 540 Antònia: =perquè té aquell accent= com a tancat i com a-| [dubta, no sap com expressar-ho]
 541 Carme: que mossega-|
 542 Antònia: sí\|
 543 Toni: { @ mossega\| }[tots riuen]

D'aquesta seqüència es poden extreure varies coses interessants. Davant la pregunta als estudiants de perquè han sabut que la llengua de la que parlem és l'alemany, hi ha dues respostes. La primera es produeix a la l'entrada 539, on es veu clarament la utilització d'una estratègia de descart. Na Carme explicita que, d'entre les llengües susceptibles de poder ser la que toca ser definida (el portuguès, l'anglès, l'alemany, el txec, l'àrab o el castellà), no és ni l'àrab, que estan acostumats a sentir-ho per l'institut com ells mateixos manifesten en algun extracte, ni el castellà, que és la L2 per a la majoria dels alumnes. Al mateix temps que na Carme està exposant el seu argument, intervé n'Antònia per a

ajudar a a justificar l'elecció del grup, introduint d'aquesta manera el segon element a destacar. N'Antònia aporta un component nou, que és el recolzament en un element fonètic. Fa referència, a la l'entrada 540, a un accent específic, a una determinada manera de parlar que caracteritzaria als locutors d'aquesta llengua. Tot i que comença el seu argument de mode decidit, no sap ben bé com explicar l'especificitat del parlar al qual fa referència i només el denomina com a tancat. L'adjectiu tancat suposam que està relacionat amb el que és desconegut o es percep com allunyat i que, per tant, resulta intel·ligible. N'Antònia deixa la frase inconclusa perquè no s'ensurt a expressar exactament el que vol dir. Així, na Carme, que està d'acord amb els arguments que acaba d'exposar la seva companya, finalitza l'argumentació amb un judici de valor: *que mossega*, a la l'entrada 541. Un accent o una llengua que mossega creiem que fa referència a una llengua desagradable, rígida i percebuda com a difícil. La seqüència acaba amb l'afirmació rotunda de n'Antònia, que corrobora d'aquesta manera que està d'acord amb el criteri que ha fet na Carme. La repetició de la paraula mossega acompanyada de rialles a la l'entrada 543 per en Toni, denota que la categorització li pareix encertada, per ser intuïtivament versemblant i intuïtivament. Els riures de tots després d'aquesta darrera intervenció, creim que així ho ratifiquen.

A l'entrevista realitzada al professor d'aquests alumnes, en Gerard, hi ha una informació que ens pareix oportuna exposar perquè es contradiu justament amb el que acabam de discutir. Davant la pregunta de si creu que els seus alumnes tenen prejudicis envers les llengües i els seus parlants, en Gerard contesta que no de manera rotunda. Creu que aquests al·lots en particular, exposats a una llengua estrangera de manera constant en el curriculum ordinari pel fet de pertànyer al programa de seccions europees, no tenen prejudicis precisament per això, perquè el fet de conviure amb vàries llengües els fa més oberts i tolerants, sobrepassant així les barreres que suposen els prejudicis o les intoleràncies. En paraules de'n Gerard:

Fragment f

353 V: creus que els teus alumnes tenen prejudicis envers ses llengües i ses cultures/|

354 G: que aquell grup XXX aquell grup no\| aquests no tenen prejudicis\| encara que potser algun-| per... tema de.. des_ de_ temes familiars polítics personals a lo millor se senti més còmode o incòmode amb una llengua o una altra crec que no \| jo crec que ells tenen clar que..| i més aquest grup de secció europees-| que ses llengües-| a..h uneixen més que separen comuniquen més que· incomuniquen i· per tant si { @ aquests com a conillots d'Índies aquests de secció europea perquè-|} ells al manco estic segur que no\|

A les notes de camp recollides durant l'observació d'aquesta sessió particular que estam discutint, es va apuntar que els alumnes no havien destacat precisament per tenir prejudicis envers les llengües i els seus parlants, sinó que per contra havien semblat respectuosos i amb bones aportacions quant a els enraonaments i les estratègies. En el moment d'escriure aquestes línies, amb retrospectiva, pensam que potser aquests comentaris van ser fruit d'una sobregeneralització: el fet de què els alumnes no mostrassin una actitud negativa, de burla o intolerant cap la llengua àrab en concret, va fer que es jutjassin com a sense prejudicis. Anteriorment ja s'havien duit a terme algunes sessions i enregistraments a altres classe i centres, i d'alguna manera aquest fet ens havia creat un precedent en aquest mateix exercici. Una vegada transcrita la sessió, hem pogut comprovar, que les nostres observacions respecte als estudiants foren, en part, errònies.

En relació a la mateixa llengua, l'alemany, trobam un altre exemple que la cataloga de manera molt similar. Ho veim a continuació.

Fragment 35

118 Jose: [...] <1> eeh· cuarto alemán\| eeh·| lo hemos deducido-| por el acento-
| po·rque es muy·| basto entre comillas y porque-| yo estudio alemán- { (P) y
más o menos-}|

En Jose, no és alumne de la mateixa classe que la de l'anterior exemple, per tant no està condicionat per cap aportació prèvia en un sentit similar. D'igual mode que al fragment 1, l'estudiant justifica la denominació de la llengua com a alemany per, en primer lloc, l'accent (és a dir per quelcom relacionat amb la fonètica) i, en segon lloc perquè és una llengua que ell qualifica com a *basta*. Suposam que l'adjectiu *basta* va en el sentit de llengua poc melòdica - com són percebudes per contra el francès o l'italià - , dura o desplaent. El judici de'n Jose, es pot relacionar fàcilment amb l'aportació de na Carme a propòsit també de la llengua alemanya a l'entrada 541: *que mossega*, que, com hem explicat abans interpretam fa referència a una llengua desagradable i, d'alguna manera, tallant. En ambdós exemples els alumnes dubten a l'hora d'expressar la justificació que els ha conduït a l'elecció: són el suficientment intel·ligents com per a saber que estan parlant d'un prejudici envers una llengua o de quelcom que no es pot dir obertament. En el cas de'n Jose, la seva manera de suavitzar l'argument és afegint que *es posa entre cometes*, i que, per tant, no és exactament així. L'estudiant, encara ofereix una tercera raó que, que potser hauria de ser la principal als nostres ulls: és la referència a què ell estudia l'alemany, i que per tant en té un coneixement previ. De manera sorprenentment per a nosaltres, aquest argument el deixa en darrer lloc. En Jose és el millor alumne de la classe acadèmicament parlant i el qui, sens dubte, ens aporta més estratègies i argumentacions ben fonamentades al llarg de les dues sessions dins el seu grup.

Finalitzam aquesta discussió exposant que l'anàlisi d'aquests fragments ens ha permès extreure la utilització, per part dels alumnes, d'un recurs que denota un *saber ser* quant a les llengües, i que nosaltres definim com *recórrer a una actitud o valor cap a la llengua* que es manifesta, en aquest cas, en un prejudici. La imatge mental que els estudiants tenen envers la llengua germànica, en aquest cas un valor negatiu, és la clau per a poder identificar aquesta llengua i descartar-la d'una altra.

- *Àrab*

En les següents seqüències seguim amb el tema dels prejudicis i a partir d'una llengua, l'àrab, l'actitud cap a la qual ha estat recurrent en alguns grups d'alumnes. Ho veim a continuació en els fragments 36, 37 i 41, que mostren postures similars envers el món musulmà. Començam amb les aportacions de'n Teo, que resol la mateixa activitat de les seqüències anteriors.

Fragment 36

- 80 PV: va seguid|
81 Teo: el quinto·| el árabe·|
82 PV: =porq?·=|
83 Teo: =y no sé·| por la forma de hablar·| aquí· ya los solemos escuchar bastante y· [riu i fa gest d'evidència]
84 X: [riuen molts alumnes]
85 Teo: y no sé·| hemos puesto una cabra [fa gest de dubte, de pregunta]
86 PV: y por qué la cabra y no···?|
87 Teo: porque es típico de allí·| [fa gest d'evidència i riu]
88 X: [altres alumnes riuen]
89 PV: ah, vale·|
90 X: [riuen més alumnes (per la ocurrència)]

L'extracte mostra, creim, una actitud hostil no manifesta explícitament cap a la llengua àrab. L'entrada 83 ofereix dues informacions interessants. La primera fa referència, pensam a la fonètica, a la pronunciació. El portaveu del grup expressa que han reconegut la llengua àrab *por la forma de hablar*. La segona part de l'enunciat, tot i que afegeix nova informació per a ratificar l'argument donat prèviament: *aquí· ya los solemos escuchar bastante y·*, introdueix un element nou: unes rialles contingudes i un gest d'evidència que indica al nostre parer el nombrós número de parlants d'aquesta llengua a l'institut. Aquests parlants són freqüentment rebutjats per part dels companys *autòctons*. Els motius són diversos i tenen a veure amb la llengua, la imatge i la cultura principalment. La llengua àrab és intel·ligible en tots els aspectes i motiu de burla per la seva fonètica, amb sons que s'escapen dels de la família indoeuropea. La manera de vestir dels musulmans també desperta rebuig: les al·lotes amb el mocador, els al·lots amb roba poc actual, a un context i a una edat, l'adolescència, on la imatge té un gran

valor. Per últim, també la cultura àrab es considera estranya i llunyana. Un exemple pot ser la celebració del Ramadan, el període durant el qual, els membres de la congregació assistents a l'institut s'estan tot un mes sense menjar res als esplais ni, moltes vegades, fer la classe d'educació física. El fet de la repressió, de què no sigui, per part de'n Teo una rialla oberta en tota regla, ens fa pensar que l'alumne sap que *no estaria bé fer-ho*, que socialment i sobretot davant professors, no es pot mostrar intolerància ni falta de respecte cap a un grup humà. Segurament el tema dels *moros* ja ha estat font de debat o discussió a algunes àrees i amb alguns professors. Les rialles que ja fa tot el gran grup, a l'entrada 84, reforça, creiem aquest prejudici envers la llengua àrab i els seus parlants, que són considerats com a inferiors, invasors, de més baixa extracció social i algú amb qui no es té res en comú

Dins la mateixa classe i a la mateixa sessió, dos torns després de'n Teo, se'ns presenta una altra aportació que segueix la mateixa línia del que acabam de dir.

Fragment 37

114 Vicens: quatre alemán-| perquè-| mon pare i ma mare alquilen una casa i-
tenim molts de clients alemanys i- sabem s'accent\| i-| fox ha dit zorro-| zorro
es fox-| mm_cinc àrab\| perquè- tenim molta gent musulmana aquí a
s'institut i- xerren molt de- árabe [somriu] i ha de dit vaca-| no sabem per què
noltros\|

En Vicens, que és el portaveu del tercer grup, no manifesta cap tipus d'actitud quan es refereix a la llengua anglesa, txeca, castellana, alemana o portuguesa. En canvi, si ho fa en referència a la llengua àrab, que és igualment una de les sis que conformen el primer bloc de llengües. Aquest somriure després d'expressar que a l'institut hi ha molta gent musulmana que parla l'àrab, pensam que es justifica de la mateixa manera que hem fet a l'anterior exemple de'n Teo: no es pot evidenciar un rebuig cap a una cultura, llengua o població determinada, però aquest rebuig és manifestat igualment i de manera inconscient a través de factors para o extra verbals, tal com les rialles, els gestos, etc.

Respecte al que hem comentat en el fragment 36, en relació a què els alumnes espanyols participants en el projecte consideren la llengua àrab com incomprendible, llunyana i per tant, menyspreable o digna de burla a causa de la seva fonètica tan diferent del que ells coneixen (la de la família romànica, germànica o eslava principalment), esmentar que troba el seu ressò a les notes de camp preses durant el desenvolupament d'una de les sessions que vàrem dur a terme. En aquesta, es treballava l'activitat 2, que impulsa el descobriment dels noms escrits dels dies de la setmana en 6 llengües desordenades i la proposta d'una classificació per justificar la seva elecció. En un principi es deixa als alumnes que facin les seves conjectures a partir d'un document escrit: els esmentats noms es troben escrits en targetes de paper. En un segon moment i quan la classificació

per llengües ja ha estat establerta, es fa escoltar als estudiants els dies de la setmana de manera ordenada amb l'objectiu de què ells puguin col·locar les més «difícils», que són les que tenen un alfabet que desconeixen. En la sessió a la qual ens referim, en el moment que va sonar la llengua àrab al reproductor de cedés, esclatà una rialla general que va fer que haguéssim d'aturar l'aparell. Comentaris de tot tipus sorgiren en aquell moment fins que vàrem poder calmar els alumnes un altre cop. Quan tornàrem a repetir l'acció, passà exactament el mateix: als alumnes els feia tanta gràcia la manera de pronunciar l'esmentada llengua, els sons tan «estrany», desconeguts, difícils respecte al que ells coneixien, que no es podia sentir l'enregistrament. Finalment, la professora tutora del grup i la investigadora encarregada de la sessió, varen optar per aturar aquella part de l'activitat. Aquest fenomen que acabam de mencionar no es va repetir a cap de les altres 5 llengües que proposava l'exercici: ni amb el portuguès, italià, alemany, hebreu o grec varen riure els alumnes. Volem assenyalar de manera addicional, que en aquest grup classe hi ha havia una alumna marroquina que no estava gens integrada en el grup i que no estava alfabetitzada en la llengua àrab (cosa que reforça el que s'ha dit abans).

Seguint amb la llengua àrab i amb el factor paraverbal de la rialla, encara trobam al ja comentat fragment 36 una altre element per a interpretar. En aquest cas, l'alumne es refereix a la segona part o qüestió de l'activitat 1, on es demana la comprensió de l'animal que s'ha presentat a l'oració de cada una de les llengües. A l'entrada 85, en Teo manifesta que la fera de la llengua àrab és la cabra. No obstant això, ni en Teo ni els seus companys de grup són competents en aquesta llengua. L'argument, per tant, no es basa en una comprensió (encara que aquesta pugui ser parcial com en altres casos que veurem), sinó més bé en una associació d'un animal a una cultura. Els següents exemples, també referents a l'animal susceptible d'haver-se presentat a l'exercici, donaran peu a una comparança respecte a l'extracte esmentat, que valoram força interessant.

Fragment 38

479 Jordi: un ós\| i es darrer· he posat es xinès\
480 XX: y =el animal=/
481 PV: =alguna suposició= de s'animal/
482 Jordi: animal/| un ós panda-|
483 PV: un panda\|| m'ha agradat això\| [riem]

Fragment 39

130 Lorena: el cinco-|árabe-| porque· escuchamos a la· gente que lo habla-| y
hemos puesto camello-\

- 131 [molts alumnes riuen i ella també]
 132 PV: por qué =camello=?|
 133 P: =por qué= camello?|
 134 Lorena: porque·{ @ allí hay muchos }no sé|
 135 [Alguns alumnes]: O· <2> [i casi tots riuen]
 136 PV: vale|

Fragment 40

- 283 PV: els altres/| tothom ha posat que era xinès/
 284 [tots contesten que sí]
 285 P: el animal/| algún animal/
 286 Jose: nosotros dragón|
 287 P: dragón|
 288 Mara: porque XXX siempre se dice que XXX
 289 PV: per sa cultura-| no/
 290 Mara: sí|

Una vegada presentades la totalitat de seqüències, podem reflexionar sobre els motius que indueixen a associar els animals a les cultures, en uns i en altres casos. Per a nosaltres hi ha una clara diferenciació entre el fragment 36 i el conjunt dels 38, 39 i 40: així com el primer deixa entreveure un prejudici envers la llengua àrab, els altres són simplement al·lusions a referents culturals àmpliament difosos en el món occidental. En el cas de'n Teo i de la tercera seqüència, interpretam aquesta opinió a partir de tres elements. El primer són els gestos que acompanyen a la manifestació de l'animal, a l'entrada 85. Són gestos de dubte, de pregunta com si l'alumne no sabés en realitat per què s'ha fet referència a aquella fera específicament. El segon és la informació que introdueix a l'entrada 87: *porque es típico de allí* reforçada per les senyes d'evidència i les rialles. El tercer, és el fet que la bèstia escollida per a associar-la a la cultura àrab sigui una cabra, i no una altra que potser seria més evident per algú que desconeix majoritàriament aquesta cultura. En la nostra opinió, és més recurrent l'elecció que fa na Lorena del camell al fragment 39, entrada 130, i que s'arrodoneix amb l'explicació que aquesta dona a l'entrada 134: *porque·{ @ allí hay muchos }no sé|*.

Respecte a aquests prejudicis que semblen tenir alguns alumnes cap a la llengua, els parlants i/o la cultura àrab, hem de precisar que a l'observació d'aquella sessió en concret ja es va fer referència a aquest element. Tot i ser un grup molt correcte i respectuós, el seu discurs deixava entreveure uns certs recels cap al col·lectiu musulmà específicament.

La professora col·laboradora en el nostre projecte i responsable d'aquests estudiants, corroborà a l'entrevista i respecte al tema dels prejudicis, el següent:

Fragment g

- 425 V: vale\| y respecto un poco a esto que_ que has dicho a lo último-| crees que tus alumnos eh\| pensando en el grupo clase concreto-| tienen o tenían prejuicios hacia las lenguas y hacia sus hablantes/|
- 426 P: sí\| creo que los tienen\| muchos los siguen teniendo hacia algunos hablantes y algunas lenguas pero más a unas culturas más que a unas lenguas\| porque todavía no creo que disocien una cosa de la otra ni sé si yo lo soy capaz de disociarlo pero... <2> soslayando los prejuicios que siguen teniendo- o las enemistades y demás\| creo que de manera paralela sí que se ha abierto un_ un campo en el cual- han visto que las lengua son un tesoro y que entre ellas- pues hay muchos transvases y_ y mucha comunidad de_ de estructura no\| por lo menos en algunos grupos\| no sé si eso lo van a poner en conexión con sus- muy arraigados principios pero_ pero quizás con el tiempo sí- desde luego yo creo que es un paso en esa dirección\|

Un darrer exemple de la referència que fan els alumnes a la llengua i a la cultura àrab. En aquest cas, els estudiants estan realitzant l'activitat 2, que té per primer objectiu descobrir els noms escrits dels dies de la setmana en 6 llengües desordenades, proposar una classificació i justificar l'elecció. Com tot just discutirem, la llengua àrab suscita una denominació i una actitud particular. Reproduïm un extracte extens perquè es vegi de manera clara, el tracte que reben unes i altres llengües.

Fragment 41

- 573 PV: venga que comenci aquell grup que crec que és es que ha acabat es primer\| venga qui xerra\|
- 574 Mario: estos porque todos acaban-| en ge\|
- 575 PV: quins són per exemple?| no importa que diguis tots\ un\|
- 576 Mario: fr_ frei_ fre-i-tag\|
- 577 PV: val\| els heu agrupats perquè\|
- 578 Mario: perquè tots acaben en ge\|
- 579 PV: perquè tots acaben en g\ molt bé\ un altre\|
- 580 Mario: después-| aquests perquè· tots els signes són-| més o manco parecuts-|
- 581PV: molt bé\|
- 582 Mario: això perquè·\| tots tenen números i diuen-| feira-|
- 583 PV: molt bé·\|
- 584 Mario: i· aquests- ah_ perquè tots acab_ tots acaben en XXX
- 585 PV: tots acaben en\|
- 586 Mario: a-|
- 587 PV: a\ molt bé\|
- 588 Pedro: los otros porque es árabe\| [riu]
- 589 XX: es moro\|
- 590 PV: aquests per què?|
- 591 Mario: aquests perquè són els mateixos signos i· crec que_crec que és àrab-|
- 592 PV: són els mateixos signes\| <0> es mateix alfabet\|

- 593 Miki: sí|
 594 PV: val|
 595 Mario: es mateix alfabet i després això perquè té signes rars-|
 596 Christian: es como griego|
 597 Miki: búlgaro|
 598 PV: com a grec què_què noms tu?|
 599 Christian: Christian|
 600 PV: Christian\ perquè has dit que pareix grec?|
 601 Christian: ah no_ por los signos extraños-|
 602 PV: ah no no\ molt bé molt bé| m'interessa m'interessa\ pels signes| què
 més?|

Es fàcil veure en aquest llarg fragment, l'actitud que mostren els alumnes del grup envers totes les altres llengües de l'activitat i l'àrab. Si bé no podem incloure a tots els membres del grup en el mateix sac dels que presenten prejudicis, si que és veritat que, les entrades de'n Pedro al número 588 i la d'algú no identificable a l'entrada 589, tornen a mostrar una vegada més una actitud de recel cap a la cultura musulmana. Més específicament, a l'entrada 588, en Pedro manifesta que la llengua que s'està treballant és l'àrab. Aquest judici no obstant, és acompanyat d'una rialla, cosa que no succeeix amb cap altra llengua. A l'entrada 589, per la seva banda, s'afegeix una nova denominació: *es moro*, que interpretam com a pejorativa i amb una connotació negativa. Aquests alumnes, són els que juntament amb la resta de la classe, es mostraran més envant en la sessió, incapaços d'escoltar aquests mateixos dies de la setmana en el reproductor de cedés. Com ja ha estat comentat a un paràgraf anterior, la sonoritat i l'accent particular àrab - al que suposam estan poc habituats els estudiants - , farà que les rialles siguin tan fortes que no es pugui sentir la gravació i s'hagi d'abandonar aquesta part de l'activitat.

Li formulàrem a la tutora i participant en el nostre projecte, una pregunta sobre el que acabam de discutir. Ens respongué de la següent manera:

Fragment h

- 270 V: creus que els teus alumnes tenen prejudicis envers a ses llengües i ses cultures/|
 271 F: =si=
 272 V: =i so=bre els seus parlants/|
 273 F: sí| tenen molts de prejudicis envers algunes llengües- perquè consideren sa cultura inferior| encara que no sigui així| per exemple amb alguns països marroquins o segons quines africanes tenen aquest prejudici racial per dir-ho de qualque manera| i_ i sa llengua l'afiquen dins es mateix sac| i en canvi hi ha llengües que estan e-·|
 274 V: sobrevalorades|
 275 F: si sobrevalorades-| perquè també sobretot això ho relacionen amb un entorn econòmic i social-|

- 276 V: clar\|
 277 F: si\| amb so català tenen molts de prejudicis\| ja saps que els nostres
 alumnes són castellanoparlants-|
 278 V: ja si si\|
 279 F: i consideren-| bé sa típica_ sa típica argumentació de què no serveix per
 res XXX XXX
 280 V: no és necessari\|
 281 F: es culpa d'un sistema que no ha sabut XXX XXX XXX
 282 V: si\|

La docent, tal com es veu en aquest fragment h és conscient que els estudiants tenen *molts de prejudicis* i sobretot cap a segons quins països del tercer món. Segons el que ella ens comenta, els alumnes veuen aquestes cultures com a inferiors a la seva, i per això menyspreables. A una seqüència anterior de l'entrevista, la mateixa professora expressa que les activitats EVLANG li han permès d'adonar-se encara més d'aquests prejudicis que tenen els alumnes.

Fragment j

- 226 V: quina informació vares extreure tu de ses sessions que vàrem dur a terme?| per exemple en quant a nels alumnes en quant a ses llengües\| a lo millor aspectes cognitius o lingüístics culturals\| un poc xerrem d'això\| quines varen ser ses teves._ sa teva informació\|
 227 F: jo primer me va sorprendre_ vaig trobar que sa part diguéssim cultural i afectiva i els prejudicis- varen sortir\| que en tenim que en tenen\| això me va sorprendre de tot d'una-| però llavors també- me va sorprendre positivament sa curiositat\| jo pensava que no els interessaria gaire-|que mos és si és amb anglès en txec o en xinès| i no-| vaig veure que_ que hi havia curiositat\| que s'ho varen prendre amb interès i que XXX XXX XXX

Na Francisca subratlla que les sessions realitzades a la seva aula li varen permetre saber més dels prejudicis i dels aspectes afectius que «amaguen» els alumnes. Aquesta afirmació de la docent, ens fa pensar que la posada en pràctica d'activitats EVLANG, fa sorgir elements que no emergirien d'una altra manera i que són importants en l'educació integral de la persona. D'allò que podem extreure'n a partir de les nostres anàlisis i que pot influir en la didàctica, parlarem més envant en el treball.

• *Basc*

La llengua basca també ha motivat el recurs relacionat amb una actitud de prejudici per al seu reconeixement.

Fragment 42

- 325 PV: d'acord\ grup número sis/|
 326 Marcos: creemos que es vasco\|
 327 PV: per què?|

- 328 Marcos: pues- porque se parece y porque tengo muchos amigos-| etas cha_
vascos\|
- 329 [tothom li riu la gràcia]
- 330 PV: però te xerren en basc/|
- 331 Marcos: eh/|
- 332 PV: te xerren en basc/| =per conèixer_=|
- 333 Marcos: =a veces me dicen= palabras\|
- 334 PV: i s'assemblaven\|
- 335 Marcos: sí\|

En aquesta ocasió tenim un grup d'alumnes que presentaren un comportament disruptiu, donat que el professor, durant la sessió els va haver de renyar en diverses ocasions. Cridaven contínuament l'atenció del docent i dels altres alumnes i intervenien sense respectar el torn de paraula. Alguns d'ells (era un grup de 4 estudiants) eren repetidors i, per tant, més grans que la resta de la classe. En la seva intervenció demostren tenir prejudicis al referir-se a la població basca com a *eta*. La seva argumentació primera, quan se'ls demana que justifiquin la seva resposta, és que *és basc perquè se pareix en el basc*, a l'entrada 328. Per a nosaltres, no té molta validesa. No obstant això, en Marcos, que és el portaveu del grup, afegeix a la mateixa entrada que també ho ha sabut perquè té amics bascos. A aquests, els denomina en primer terme com a *etas*, per a després autocorregir-se i emprar, finalment, l'adjectiu *bascos*. No podem saber si utilitza aquesta fórmula d'expressió per a fer riure als seus companys (cosa que succeeix), o perquè realment ell relaciona tot el que té a veure amb el que és basc (inclosa la llengua) amb el terrorisme i amb la formació ETA.

Volem subratllar que cap altre grup o classe fa aquesta correlació entre la banda terrorista i la llengua basca. Aquest valor o connotació que els estudiants adjudiquen al basc, és segons la nostra opinió, la pedra angular per a realitzar la identificació de la llengua i diferenciar-la d'una altra.

A les observacions d'aquell dia s'anotà que, malgrat la diversitat existent a l'aula, s'entreveïen clarament prejudicis cap a algunes cultures. Es va fer referència en particular al grup d'alumnes que va fer l'aportació anteriorment estudiada i que hem categoritzat com de prejuticiosa. En Toni, el professor d'aquest grup, demostra ser conscient d'aquest fet, tal com corroboren les seves paraules durant el desenvolupament de l'entrevista.

Fragment k

- 471 V: creus que els teus alumnes tenen prejudicis envers a les llengües i ses cultures/|
- 472 T: jo crec que sí\| jo crec que a pesar de que son grups diferents i heterogenis- sí que a vegades es noten com uns cometaris-| algunes cosetes

- que_ encara hi ha aquestes coses- com per exemple-| allò que comentàvem
des basc i Eta i tot això\| jo crec que sí\| jo crec que sempre hi ha-|
- 473 V: i sobre els seus parlants també/| sobre els parlants d'aquesta llengua- a lo
millor no tant valoritzada o una mica desprestigiades/|
- 474 T: si perquè a vegades després- quan sorgeixen debats de_ de_ llengües i tot
això-| també es factor una llengua poc emprada- no passa res si es perd-|
això a vegades sorgeix\| o per què ens hem de molestar en saber això si
tenim aquest tal que mos funciona per tot/| tot això-| jo crec que sí\| s'ha de
seguir fent feina sobre això\|

Com podem observar, en Toni sap que els seus alumnes tenen prejudicis cap a les cultures i les seves llengües, perquè és un tema que ja ha sortit a col·lació altres vegades a la classe. Ell també recorda l'exemple que hem discutit al fragment 42 i que, abans de l'entrevista, es va comentar amb la persona que realitzava les preguntes. El fet de què el tutor d'aquests estudiants els consideri com a prejutjats, dona pes a la nostra interpretació.

a.2) *En forma positiva*

• *Esperanto*

Per acabar aquest apartat, oferim un darrer exemple de saber ser cap a les llengües. En aquesta ocasió, no obstant és en sentit positiu: l'alumna que parla dóna a entendre en el seu discurs que valora l'aprenentatge de les llengües i que no sent discriminació per cap d'elles. El context d'aquest fragment, així com el de l'activitat, és diferent als de les seqüències interpretades fins aleshores. Ara, ens hem de situar a l'etapa de primària i a l'exercici que té com a objectiu completar una sèrie de paraules que designen noms de fruites en diferents llengües. Els alumnes van intervenint seguint les indicacions del professor tutor, que és el que dirigeix tota la sessió. Al ser un nivell de 5è, la sessió és molt pautaada. Al final de la classe, el docent ha preparat un qüestionari "extra" per a fer reflexionar als alumnes sobre el que han fet a la sessió, i és precisament aquí on trobam l'aportació que ens interessa.

Abans de prosseguir, volem subratllar que tot i que el fragment no es pot relacionar directament amb els exemples i extractes discutits prèviament, pensam que és interessant incloure una seqüència d'una altra etapa educativa i que a més faci referència a un saber ser positiu envers les llengües, desposseït aquest de qualsevol tipus de prejudici.

Fragment 43

915 PB: Maria/ i tu/ [quina llengua t'agradaria aprendre?]

916 Maria: italià\ alemany\ i esperanto\|

- 917 PB: s'esperanto també t'agradaria/| és com una cosa_ per què creus que..
seria gu_ mm_ per tu guai-| com tu dius [na Maria riu] saber esperanto?|
- 918 Maria: perquè-| si hi ha altre gent\| que_ que l'ha apres-| i que fos d'un altre
país que jo desconegués sa seva llengua ni la sabés xerrar-| podríem
comunicar-mos\|
- 919 PB: o sigui seria com una llengua comuna/|
- 920 Maria: sí\|
- 921 PB: tu no saps sa seva\ ella no sap sa teva-| aquesta seria com una llengua
comuna\|

En aquest fragment veim com el professor demana a na Maria quina de les vuit llengües que sortien a l'exercici li faria ganes aprendre. L'alumna, d'entre el basc, el gallec, el català, el castellà, l'anglès, l'italià, l'alemany i l'esperanto, en tria les tres darreres. Ens sorprèn l'elevat número d'entre elles, i l'elecció de l'esperanto, que és una llengua de poca difusió i normalment allunyada del repertori dels alumnes. Quant el professor aprofundeix en la resposta de l'estudiant i li demana que justifiqui el seu argument, na Maria respon que saber aquesta llengua “internacional”, li permetrà poder comunicar-se amb gent d'orígens molt diversos. Aquí trobam la valoració d'una lingua franca, que en aquest cas no és l'anglès – com potser cabria esperar – sinó l'esperanto. Una vegada més, el recurs que pensam que és utilitzat per a fer referència a una llengua, és una actitud, en aquest cas de valoració positiva envers les llengües.

Aquest tema de les actituds que estam comentant, sorgí dues vegades durant l'entrevista a en Bernat, el tutor de na Maria i de l'aula de cinquè de primària.

Fragment l

- 73 V: hi va haver una cosa que te va sobtar que vares dir ai això no m'ho
hagués_ no m'ho hagués pensat i va passar\| e·h a una de ses sessions\| una
cosa que te sorprengué\| de ses sessions en general\|
- 74 B: bueno m·h <2> tal volta una de ses coses que me va sobtar més-|| va ser
que... vaig_ vaig trobar que.. ses_ es alumnes eren més oberts de lo que jo
me pensava eh/ perquè-| moltes vegades tu ets conscient_ te n'adones de què
tenen uns àmbits familiars socials molt_ amb molts de prejudicis molt
tancats i· encara vaig poder constatar que- en aquest edat tenen un esperit
bastant lliure que s'hi pot fer bastanta feina\| en aquest aspecte no tenen
encara molts de condicionaments que a lo millor més envant ja_ ja_ ja se_
tenen molt més pes\|

Bastant més envant, li demanam explícitament pel tema dels prejudicis. En Bernat ens respon de la següent manera.

Fragment m

- 123 V: o sigui que sa pregunta següent que era si creus que els alumnes tenen
prejudicis envers a les llengües-| els teus alumnes\| =diries que si=|

124B: =jo crec jo= crec que si eh/ sobretot això ja crec que ho vàrem xerrar un dia de ses sessions en es cursos\| sobretot estan molt condicionats pels missatges que senten aquí i que hi ha a casa seva\| o sigui que molt en lo polític i· i· realment tot és política i se veu i és cert\| i ja comencen- i és un moment adequat per començar a treballar- perquè de vegades pots arribar en es punt hi ha coses que dius bueno-| això si no se sap ara jo m'és igual si ara no saps els afluents des Miño enguany-| a lo millor d'aquí tres anys els saps\| tal volta és una informació\| però que tu siguis una persona que sàpigues valorar ses llengües una persona tancada que tenguis una capacitat de valorar certes coses i de_ de_ de-| això si que sinó s'aprén segons quan- arribes massa tard\|

V: d'acord\|

B: i això és una cosa molt important\| i crec que aquest programa <2> pot potenciar molt aquest aspecte\|

V: d'acord\|

El docent expressa amb la seva resposta que pensa que els seus estudiants si són prejutjats, però que encara estan a temps de ser «salvats» de les urpes de les actituds negatives envers les llengües i les cultures. El professor exposa que, tot i els alumnes de cinquè tenen una edat molt «tendra» com a per tenir prejudicis, tot allò que envolta: el que senten a ca seva, a l'escola, a l'entorn, condiciona i forma el seu pensament. Segons el moment en què s'intervengui per a tractar el tema del *ser persona*, es pot arribar, en paraules de'n Bernat *massa tard*. En darrer terme afegeix una informació que té a veure amb l'enfocament plural EVLANG i les nostres sessions: l'esmentat plantejament pot ser un camí per a treballar aquestes actituds i dirigir-les en el bon sentit.

5.2.2. *Saber*

Fins el moment hem interpretat i discutit els recursos que, pel seu anàlisi previ, denotaven un saber ser envers les llengües. És la nostra intenció seguir amb aquesta dinàmica d'exposició i en relació ara amb els recursos que, una vegada estudiats, varen ser categoritzats com de sabers de les llengües: uns coneixements lingüístics de tipus declaratiu o conceptual sobre aquestes.

b) Recórrer a un saber declaratiu de les llengües

b.1) Història de la llengua

Començam aquesta sèrie de fragments amb l'aportació de'n Jose, un alumne que ja ha estat descrit anteriorment com a brillant des del punt de vista acadèmic. Una vegada

més, classificam el seu argument com a interessant pel nostre estudi. L'activitat que està resolent és la 1, però en el seu segon objectiu, aquell que fa referència a intentar comprendre l'animal que es presenta a la frase de cada una de les llengües. Vegem el seu raonament.

Fragment 44

120 Jose: luego el quinto árabe-| [...] y hemos pensado que es un buho-| porque ha dicho com_como un mussol y se parec_y hay palabras mallorquinas que vienen del· árabe y por eso XXX un buho\|

D'aquest argument podem extreure vàries coses interessants que comentam a continuació. En Jose es recolza clarament en un coneixement previ de caire conceptual per a resoldre la part més difícil de l'activitat. La llengua que s'està treballant és totalment desconeguda per a ell i els seus companys: de l'àrab, no en poden extreure cap informació per similitud lèxica o fonètica, per exemple. No obstant això, el grup se les enginyia, per trobar un punt en el que poder entrar per a donar una resposta. L'estratègia que creim que segueixen és, fer una escolta molt acurada de l'audició sense defallir encara que sigui una llengua molt allunyada de les del seu repertori. Això els permet afinar l'oïda. Després cerquen trobar qualche similitud entre allò que ells coneixen i el que desconeixen. Aquesta estratègia els fa entendre (encara que erròniament), una paraula que es pot assimilar a *mussol* en català. Davant aquesta suposada escolta, recorren a un saber declaratiu, d'història de la llengua en aquest cas, per a justificar una comprensió, que ells saben no és molt fiable: *ha dicho com_como un mussol*. El recolzament en un saber conceptual, suposam que estudiat anteriorment a classe de llengua, reforça l'argument de l'audició de la paraula i li dóna una certa validesa. En Jose cerca raonar, resoldre bé l'activitat i fer el que s'espera d'ell de cara al professorat. És per això que empra aquest recurs poc freqüent tal com es veurà a les altres dades. Ni nosaltres a les observacions, ni els professors a les entrevistes esmentàrem aquests recurs concret que utilitza l'estudiant.

b.2) Tipologia lingüística

Relacionat amb aquest recurs, tenim un exemple semblant. El grup d'alumnes que el fa, no es troba dins la mateixa classe que la del fragment discutit anteriorment. La llengua a què fan referència tampoc no és l'àrab, sinó que en aquest cas és el basc. Tot i que el marc és el de l'activitat 1, ens trobam a la introducció de l'exercici, que consisteix en fer escoltar una cançó en una llengua determinada i tractar d'endevinar quina pot ser. Com es pot deduir fàcilment, els alumnes empenen el recurs que hem assenyalat al començament del paràgraf per a resoldre l'enigma de la llengua basca.

Fragment 2b

- 496 PV: què?| teniu qualque· suposició/
497 Gemma: és basc/
498 Toni: nosaltres també ho hem pensat| [grup 2]
499 PV: sí| si que és basc| però a mem quest grup d'allà [grup 1] que ha_ que ha contestat primer-| per què és basc?
500 Clara: perquè ses paraules no s'assemblen a cap i com que es basc no_ no forma part de cap família lingüística pues-|
501 PV: molt bé| cap de ses famílies lingüístiques europees no/
502 XX: contesten molts alhora

Aquesta seqüència ja ha estat exposada a la presentació de les estratègies que utilitzen un índex lèxic, específicament a partir de paraules no apreses prèviament, a l'apartat 5.1.1. No obstant això, només es va oferir la meitat del fragment actual, és a dir de l'entrada 496 a la 502. En aquest moment, hem cregut oportú exhibir la totalitat de la mostra ,que valoram aportarà al lector una visió global de la justificació per part dels alumnes quant a l'elecció de la llengua basca. Observam que és na Clara, a l'entrada 500 qui justifica l'elecció de la llengua basca per tot el grup. En primer lloc exposa que les paraules de la cançó no es pareixen a les de cap llengua de les que ells estan acostumats. Pensam que això vol dir que no és una llengua tan propera com l'anglès, l'alemany o el francès, per exemple, llengües més presents a l'entorn dels alumnes al ser assignatures optatives al seu curs. En segon lloc, na Clara fa referència explícita a un coneixement conceptual que ella ja té adquirit i que està relacionat amb la tipologia lingüística: és el tema de les famílies de llengües, amb les que pertanyen a un i a un altre grup i les semblances i similituds entre elles. Segurament aquesta alumna ha estudiat la temàtica en algun curs anterior, i ara ho empra per a resoldre la nostra activitat. Com es dedueix, el recórrer a aquest coneixement declaratiu és el recurs que utilitza na Clara.

A les notes de camp preses durant l'observació, es va fer referència a aquest argument particularment. Ens va sorprendre per la seva bona i verídica fonamentació i perquè, tal com ha estat comentat també a la discussió del fragment anterior, el 44, és dels menys freqüents.

No obstant això, tenim un altre exemple on s'al·ludeix al terme de famílies lingüístiques per a parlar de les llengües. En aquest cas, és el professor que introdueix el terme però l'alumne, que es troba a l'etapa de primària, aconsegueix amb èxit respondre a la pregunta del docent i afegeix, a més, una informació addicional i valuosa. L'aportació a la que feim referència la fa en Mateu, un nin d'11 anys que, en paraules del seu mestre, està molt motivat amb tot el que té a veure amb l'escola. Les seves notes són bones i els seus pares l'estimulen molt. L'activitat a l'aula de primària, com ja ha estat explicat

anteriorment, cerca completar una sèrie de paraules que designen noms de fruites en les llengües catalana, castellana, anglesa, basca, alemanya, esperanto, italiana i gallega. L'exercici està molt dirigit pel responsable a causa de l'edat dels alumnes, que tenen entre 10 i 11 anys. És en el qüestionari elaborat per a finalitzar la sessió, on el professor pretén una reflexió sobre la feina feta, on trobam l'argument que tant ens sorprèn.

Fragment 45

- 889 PB: [dirigint-se a en Mateu] tu has fet alguna família d-de llengües-| en aquesta_ en aquestes llengües que hem est_ que hem vist avui/|
 890 Mateu: sí|
 891 PB: quin_ quina família has vista ell/| a mem = a veure=
 892 Mateu: =crec que s_= crec que són-| castellà català gallec i italià|
 893 PB: gallec-| català castellà gallec i italià| els ha posades totes a dins una família|
 894 PV: per què els has posades totes- a dins una/|
 895 Mateu: perquè crec que vénen des llatí|
 896 PV: i com ho saps tu a nen això?|
 897 PB: com ho saps?| no ho sé-|
 898 Mateu: perquè el meu pare a vegades m'explica que_ de von vénen ses paraules- des llatí-| i· XXX|
 899 PV: i què t'assembla que aquestes- paraules- que tu has vistes-| d'aquests idiomes- se pareixen entre elles-|
 900 Mateu: sí|
 901 PV: a··h-| [amb exclamació]

Aquest fragment no exemplifica realment la utilització d'un recurs específic per a la resolució d'una activitat: el professor ja els dona el terme de famílies lingüístiques que han estat treballant arrel de la unitat didàctica d'EVLANG. El que ens sorprèn en aquest cas és, d'una banda, la *bona* resposta que dona en Mateu quant a les llengües que componen la família lingüística que ell ha vist. Així veim a l'entrada 892: *=crec que s_= crec que són-| castellà català gallec i italià|*. De l'altra, l'argument que expressa l'alumne per a justificar l'agrupament de les llengües, a l'entrada 895: *perquè crec que vénen des llatí|*. Realment ens crida l'atenció que un alumne de cinquè de primària tenguí aquest coneixement que es més propi d'un estudiant de secundària. En Mateu, recorr a un saber de tipus declaratiu per a respondre a la pregunta que li fa la investigadora, sorpresa de què hagi agrupat de manera tan correcta les llengües que formen part de la família romànica. Davant l'estupefacció que causa la seva correcta resposta, encara se li qüestiona una cosa més, que és d'on ha extret aquesta informació. L'alumne respon que és son pare qui a vegades li explica qüestions sobre les llengües, com per exemple el seu origen. En Mateu, reutilitza la informació que ja tenia, per a resoldre, en aquesta ocasió, la nostra activitat.

A les observacions d'aquesta sessió d'on se va extreure el fragment que acabam de discutir, es varen subratllar les magnífiques aportacions que havien realitzat els alumnes a pesar de la seva curta edat. Ens varen deixar bocadats enraonaments com el que acabam de discutir, entre d'altres. D'això parlarem a l'entrevista amb en Bernat, el professor tutor, que ens va aclarir que els alumnes que intervingueren més durant la classe foren "seleccionats expressament" depenent de les seves capacitats, i que no tots els estudiants haguessin pogut arribar al mateix nivell de respostes. Ho comenta de la següent manera:

Fragment n

- 75 V: i de caire lingüístic ses associacions que varen fer de ses llengües te varen cridar especialment s'atenció o això ja t'esperaves que podia_ que podia ser així/|
- 76 B: e·h\ amb quin aspecte/|
- 77 V: per exemple quan varen associar-|| llengua de sa mateixa família-| aquell exemple de sa taronja o de presku i tot això\| els raonaments que varen fer-| tu te pensaves abans que els poguessin fer o· en es moment vares dir-| ostres això mm-|
- 78 B: no\| jo pens que més o manco i més amb s'experiència d'aquest grup els alumnes que ho varen fer ho podien fer\|
- 79 V: d'a=cord=
- 80 B: =els= alumnes que ho varen fer\| evidentment hi havia alumnes des grup que no ho podien fer\|
- 81 V: d'acord\|
- 82 B: i no ho varen fer\| també hi havia alumnes des grup que-| no ho podien fer\| i no ho varen fer\| [riu]
- 83 V: vale\|
- 84 B: o sigui evidentment mos vàrem fixar amb sos alumnes que ho varen fer\|
- 85 V: d'acord\|
- 86 B: però també hi havia alumnes que no_ no_ jo estic convençut els conec i no hi podien arribar-|
- 87 V: val\|
- 88 B: en aquests plantejaments\|
- 89 V: d'acord\|
- 90 B: ja sigui per sa seva maduresa mental pels seus raonaments que tenien per sa seva preparació per sa seva informació que tenien XXX|
- 91 V: val d'acord\|

Amb aquesta seqüència volem expressar que l'aportació de'n Mateu o d'altres alumnes de la classe no es pot generalitzar a tots els estudiants de la classe, perquè va ser el professor qui feia intervenir els alumnes i dirigia la sessió, com no va passar amb els grups de secundària.

b.3) Recórrer a un saber de cultura televisiva

Tot seguit volem exposar un dels fragments que més ha cridat l'atenció dels investigadors d'aquesta recerca. De fet, són tres fragments que fan referència a un mateix tipus de saber que no s'havia plantejat abans de la investigació, i que és la nostra intenció interpretar i discutir a continuació. El primer, no obstant, és el més impactant. El motiu és que s'empra un recurs que fa referència a un saber conceptual que escapa del que s'havia suscitat com a possible. Només el professor participant de l'experiència i encarregat del grup, manifesta a l'entrevista que li realitzàrem, que per a ell, l'esmentat recurs és el primer en el que pensa. D'aquesta manera, s'avança a la interpretació del fragment dels alumnes que, després de la seqüència de la seva pròpia entrevista, tot d'una exposarem.

Fragment o

- 329 V: i respecte a ses nostres sessions que vàrem dur a terme a s'aula quines estratègies creus que varen utilitzar els alumnes a davant ses paraules o ses frases que eren en una llengua que ells desconeixien?|
- 330 G: home\| estratègies- <2> casi únicament no ho sé m'ho imagin de tipus cultural-| és a dir\| allò els hi sonava a· portuguès perquè saben que sona de tal manera que és es ritme s'entonació XXX paraules no sé si els saben però casi de tipus cultural lo que han vist per sa tele de pel·lícules subtitulades-|

En Gerard és el professor que menys va dirigir les sessions EVLANG d'entre totes les que vàrem dur a la pràctica. Per a ser més explícits, durant el desenvolupament de la classe, ell feia una cosa diferent. Aquesta aclariment vol justificar que el docent no va estar tot el temps pendent del que passava a la sessió. Per tant, en les seves respostes a l'entrevista es guia un poc per la intuïció d'allò que creu que varen poder fer els seus alumnes per la seva edat, motivacions, etc., sense ser totalment conscient del que realment ocorregué.

A l'extracte seleccionat, veim que en Gerard es refereix a les estratègies que poden haver emprat els estudiants com essent de caire cultural exclusivament, és a dir a allò que els envolta i que no té a veure amb l'acadèmia. No obstant això, pensam que el docent fa referència a dos fenòmens que ell designa baix una mateixa denominació, que és el fet cultural. D'una banda sembla referir-se als referents d'aquesta categoria que poden tenir els alumnes a través dels mitjans de comunicació o allò que els envolta; d'una altra banda fa referència a la sonoritat de les llengües, descrivint-les en base als seus sons, ritme i entonació. En aquest apartat del treball, agafam l'aportació que fa en Gerard sobre un tipus de cultura, que és a la que fan refereixen els seus alumnes.

Fragment 46

- 513 PV: venga aquest grup d'aquí\| quina és la primera?
 514 Toni: mm\| portuguès\
 515 PV: si\| com ho heu sabut?
 516 Judith: ah <2>
 517 Antònia: per sentirlo xerrar-
 518 Judith: a n'en Cristiano Ronaldo\| [tots riuen]
 520 XX: XXX XXX
 521 Judith: no ho sé-| ho ente_ho enteníem un poc-
 522 PV: ho enteníeu un poquet\
 523 Judith: sí\|

El primer que crida l'atenció d'aquesta seqüència és la referència que fan els alumnes a la figura del deportista Cristiano Ronaldo. A l'hora de justificar per què han elegit la llengua portuguesa com a la primera de la sèrie, surt la figura del futbolista portuguès. A l'entrada 517, n'Antònia manifesta que és perquè *l'han sentit xerrar*: no diu a qui, i suposam que abans, al treball de grup per a decidir l'ordre de les llengües, ja ha sortit el jugador. És na Judith, qui seguidament ens dóna la pista per entendre el que ha volgut dir n'Antònia. Afegeix a l'entrada 518: *a n'en Cristiano Ronaldo?*, com donant a entendre que ja sap al que es refereix la seva companya, però que li sorprén que ho empri obertament per a justificar l'elecció feta. Creim que els alumnes varen relacionar el portuguès amb el parlar de'n Cristiano Ronaldo, i per tant utilitzaren el recurs del saber d'un coneixement, en aquest cas, televisiu, de l'esport, d'una icona de la moda i la imatge. L'esmentat futbolista destaca pel seu físic, les seves campanyes publicitàries i la seva presència a les revistes del cor, a part de com a esportista. És el fet de què ell parli portuguès, que sembla que ha guiat als alumnes en la seva resposta. Aquest recurs, nosaltres l'hem anomenat com a *recórrer a un saber de cultura televisiva*, corrobora perfectament amb el que el professor d'aquest grup ens diu a propòsit del comentari que sobre l'exemple li feim, més envant a l'entrevista.

Fragment p

- 339 V: d'acord\| no hi va haver una cosa que te sobtàs\| un comentari-| jo per exemple hi ha una alumna teva que el portuguès el relaciona amb en Cristiano Ronaldo\
 340 G: si\| segurament això és lo que jo te deia\| aspectes culturals- lúdico festius [riu]\|
 341 V: [ric]
 342 G: { @ saps/| } coses d'aquest\| telecinco\
 343 V: d'acord\
 344 G: m'entens/
 345 V: d'acord\| d'acord\|

El professor reafirma amb aquesta nova aportació el que ja havia dit anteriorment: que els alumnes relacionen la nova informació amb el món que els envolta, és a dir amb la

cultura, la televisió, els esdeveniments festius, etc. Nosaltres, per la nostra banda, hem de reconèixer que no vàrem anotar durant l'observació de la sessió aquest enraonament. El motiu és que ens va passar per alt per l'inintel·ligible, fluix que va ser el comentari i el nivell d'interacció a dos en què es va realitzar. Va ser només després de 4 o 5 escoltes de l'enregistrament, que entenguérem el que havien dit els alumnes i ho vàrem poder transcriure. Una vegada comprès, però, el vam trobar rellevant per a ser discutit.

En un altra classe i en un altre grup d'alumnes, trobam un argument que també prové d'un saber de la cultura televisiva. En aquest cas, els estudiants resolen l'activitat 2, que té l'objectiu de descobrir els dies de la setmana en sis llengües i fer un intent de categorització. És quan es denomina la llengua àrab que apareix la seqüència a comentar.

Fragment 47

- 648 PV: s'alfabet llatí\| d'acord- què més?
 649 Jimmy: este- es el árabe\| todo es XXX { @ yo no entiendo nada-| } [riu]
 XXX árabe\|
 650 PV: això és àrab- per què?
 651 Jimmy: porque por la tele se ve-| cuando hablan y XXX XXX de los
 terroristas XXX
 652 PV: molt bé\| bon argument\| poc lingüístic- però bé\| què més?\| va-| diga'm
 tu un altre\|

En Jimmy manifesta obertament a l'entrada 651 que s'ha recolzat en el recurs televisiu per a esbrinar la llengua en qüestió. L'alumne expressa que la grafia, reconeix l'alfabet àrab, en primer lloc perquè no entén res: els estudiants saben que aquesta és una llengua llunyana de la qual no en poden extreure cap deducció. En segon lloc, perquè l'escriptura a vegades apareix a la televisió quan hi ha notícies sobre terroristes islàmics. Aquesta darrera justificació davant la pregunta de la investigadora, fa referència a una vegada més al recurs de *recórrer a un a saber de cultura televisiva* per a resoldre l'activitat.

Un darrer exemple d'aquest tipus de saber, amb el qual no hi comptàvem. La justificació que li donam de la nostra part és que al MAREP tampoc no apareixia cap referència, i no ens havíem aturat a pensar que els alumnes podien recórrer a la televisió per a resoldre problemes de llengua. A l'anàlisi de les dades no vàrem poder relacionar-lo amb cap dels descriptors de recursos.

Fragment 48

- 472 PV: molt bé aquests raonaments eh\| seguim\|
 473 Jordi: eh _ <1> es sisè- <0> hem posat francès-| perquè-| amb sa
 pronunciació és_i XXX de ses pel·lícules i tot això-|

474 PV: molt bé\ i s'animal\

475 Jordi: en Dimitri [l'alumne polonès] ha posat un elefant\

476 PV: val\

Aquest fragment que no pertany a cap de les dues anteriors classes on s'ha fet un raonament similar, mostra una vegada més com d'influenciats estan els alumnes davant la cultura televisiva. Els estudiants acudeixen als sabers que els proporciona aquesta per a solucionar els seus assumptes quotidians, en aquest cas acadèmics. En la seqüència seleccionada, en Jordi justifica l'elecció del francès com a llengua a denominar per la fonètica que ha sentit a les pel·lícules. Aquest fet li dona la clau per a resoldre l'exercici... amb èxit.

b.4) Recórrer a un saber geogràfic

A continuació passam a interpretar i discutir dos fragments que denoten un recurs a un saber de tipus geogràfic i de tipologia lingüística. A través dels seus arguments, els alumnes ens faran veure que també es recolzen, per a resoldre les tasques, en coneixements conceptuals que fan referència a la geografia i a la tipologia de les llengües. L'activitat que estan realitzant, en ambdós exemples, és la 1. Veim els enraonaments a continuació.

Fragment 49

239 PV: i voltros\

240 Jose: nosotros gaélico también\

241 PV: galés por qué galés?\

242 Jose: pues-| porque se parece mucho al inglés\ y· como está muy cerca de·|
[fa gestos amb les mans]

243 PV: geograficamente\

244 Jose: si\

Dos arguments són els que dona en Jose per a justificar la resposta que ha manifestat anteriorment i que fa referència a la llengua gal·lesa. El primer, és una estratègia de saber fer que comentarem al següent apartat i que veim a l'entrada 242: *porque se parece mucho al inglés*\. El segon argument és l'aportació que aquí ens interessa i que va ser analitzada al quadre com un recurs de “recórrer a un saber declaratiu geogràfic i de tipologia lingüística”. L'interpretam i discutim en aquest punt.

Sembla clar que en allò que primerament s'han fixat els alumnes respecte al gal·lès és en la semblança amb l'anglès: suposam que la fonètica, la pronunciació i potser algun element lèxic els ha donat la clau. No obstant això, hi ha un segon argument que dona força al primer i valida una deducció una mica intuïtiva: és la referència a un saber

declaratiu sobre les llengües anglesa i gal·lesa que es relaciona amb conceptes sociolingüístics i tipològics. En aquest cas, els alumnes estan segurs de què es recolzen amb una justificació certa perquè probablement, l'han apresada anteriorment. En Jose especifica a l'entrada 242: *y como está muy cerca de...* Aquesta aportació pensam que pot fer referència a dos coneixements: un de caire geogràfic, l'alumne sap que Gal·les està a prop d'Anglaterra i segurament que ambdós formen part del país de Gran Bretanya. L'altre, de tipologia lingüística, on s'estudia que les llengües properes comparteixen molts trets comuns, poden formar part de la mateixa família lingüística i a vegades són gairebé intel·ligibles.

Seguint amb la interpretació de les dades, també ens ajuda el factor extraverbal dels gestos amb les mans. A l'enregistrament vídeo que realitzàrem, es veu com en Jose junta les mans alhora que expressa que el gal·lès és paregut a l'anglès per la proximitat.

Per acabar, subratllar que davant la paraula que la investigadora participant ofereix a l'alumne per a finalitzar la seva frase, a l'entrada 243: *geográficamente* i formulada a manera de pregunta, en Jose respon afirmativament. Així, creim que allò a què es referia l'alumne amb l'argument inacabat era, precisament, el que hem estat comentant en aquesta discussió.

A les notes de camp preses durant l'observació, no es va fer especial menció a aquest recurs de saber geogràfic i de tipologia lingüística. Aquest, quedà en un segon pla respecte a d'altres que, en el moment de la sessió, cridarem més la nostra atenció. Les entrevistes que realitzàrem als professors, tampoc no ens donen cap informació en aquest sentit. De fet, els exemples específics que tenim d'aquests arguments són els que presentem en aquest punt i que es redueixen a dos, un número poc significatiu. Si que hi ha alguns professors que es refereixen en concret a les estratègies d'inclusió d'una llengua a una família lingüística determinada, perquè creuen que els alumnes s'han fixat en els trets comuns amb una altra, tal com l'accent, el lèxic, etc. Això s'escapa una mica del que comentam en aquest apartat, on feim referència explícita a l'expressió d'un saber conceptual i no procedimental.

A continuació exposam l'altre fragment d'aquestes característiques, que també mostra el recurs de “recórrer a un saber declaratiu geogràfic i de tipologia lingüística”.

Fragment 50

122 P: Lorena/

123 Lorena: nosotros hemos puesto primero portugués\| porque\| ella eh_ habla el gallego y s_se parecen ya que están al lao\| y porque al final dice portu_gués-

En aquesta ocasió, la portaveu sembla parlar en nom d'una altra, que coneix una llengua “comparable” amb la que han d'identificar. Na Lorena afirma que les llengües portuguesa i gallega s'assemblen perquè estan a prop, el que ens dóna a entendre, d'una banda, que l'alumna ubica bé geogràficament la comunitat autònoma de Galícia i el país lus, i d'una altra, que sap una mica de tipologia lingüística, ja que sinó no podria argumentar: *se parecen ya que están al lao*. La darrera justificació que ofereix, és als nostres ulls, la que proporciona la pista més vàlida per a la identificació de la llengua: *porque al final dice portu_gués-/*, ja que na Lorena entén la paraula que dóna nom a la llengua. No obstant això, l'alumna deixa aquest argument per al darrer lloc, donant a entendre que primerament, s'ha fixat en els altres factors que acabam d'esmentar per a resoldre l'activitat.

b.5) Recórrer a un saber de referents culturals

Per a tancar aquest apartat de recursos que denoten un *saber* de les llengües, volem fer referència a uns darrers fragments que deixen entreveure uns coneixements de la cultura de la llengua a la que es refereixen. Aquests fragments ja s'han posat d'exemple anteriorment a una discussió d'un recurs de *saber ser*, però és aquí on els hi assignam la importància i la categorització que tenen. Fàcilment el lector podrà deduir que els alumnes, en la resolució de l'activitat 1 i en la part dirigida a intentar comprendre l'animal que s'ha presentat en cada una de les frases i llengües, es recolzen en un saber cultural. Tot seguit exposam les seqüències que, des del nostre punt de vista, mostren aquest fenomen:

Fragment 38

479 Jordi: un ós\ i es darrer· he posat es xinès\
 480 XX: y =el animal=/
 481 PV: =alguna suposició= de s'animal/
 482 Jordi: animal/ un ós panda-
 483 PV: un panda\ m'ha agradat això\ [riem]

Fragment 39

130 Lorena: el cinco-|árabe-| porque· escuchamos a la· gente que lo habla-| y
 hemos puesto camello-\
 131 [molts alumnes riuen i ella també]
 132 PV: por qué =camello=?|
 133 P: =por qué= camello?|
 134 Lorena: porque·{ @ allí hay muchos }no sé\
 135 [Alguns alumnes]: O· <2> [i casi tots riuen]
 136 PV: vale\

Fragment 40

- 283 PV: els altres/| tothom ha posat que era xinès/|
284 [tots contesten que sí]
285 P: el animal/| algún animal/|
286 Jose: nosotros dragón\|
287 P: dragón\|
288 Mara: porque XXX siempre se dice que XXX
289 PV: per sa cultura-| no/|
290 Mara: sí\|

Tota llengua forma part d'una cultura. Les cultures tenen trets identificatius que provenen de la seva història al llarg dels anys, dels seus costums i dels seus valors com a poble. Alguns d'aquests trets han tengut una gran difusió a altres civilitzacions, i moltes vegades les cultures es coneixen per aquestes característiques o particularitats. En els fragments que acabam de llegir, les llengües s'associen amb uns animals determinats: aquells que formen part de la seva cultura o realitat més propera. Del xinès sorgeixen animals tals com l'ós koala o el camell; per la seva banda l'àrab motiva la resposta del camell per part dels alumnes. Fixant-nos en les llengües que fan sortir aquestes respostes, tant el xinès com l'àrab són llengües que els alumnes, en el nostre cas, desconeixen. No poden comprendre o expressar-se utilitzant el seu codi. L'alfabet també és indesxifrable. Per una altra banda, les cultures xinesa i àrab són mil·lenàries i la seva idiosincràcia es coneix arreu del món. Aquests arguments són els que ens motiven a pensar que els estudiants han utilitzat el recurs de “recórrer a un saber declaratiu de referent cultural” per a resoldre l'activitat. Val a dir que en molts d'aquests recursos es podria dir que l'alumnat està fent un ús d'associacions d'idees que tenen molt d'estereotips, caldria fer-ne una anàlisi més aprofundida que, amb les dades que em recollit, no podem realitzar ara per ara.

Si analitzam fragment per fragment, veurem que en el primer, el número 5, en Jordi, dóna la resposta demanada per la investigadora sense immutar-se, és a dir sense afegir-hi cap judici de valor, com podria ser una rialla. Aquest és un alumne seriós i dels millors de la classe acadèmicament parlant. A l'entrada 482 ofereix la informació que aquí ens ocupa: *animal/| un ós panda-/*.

Per la seva banda, na Lorena aporta una dada extra a l'animal que ella identifica com a camell, fent referència a la llengua àrab. Quan se li demana que justifiqui la seva contestació, riu i expressa que als països on es parla l'àrab n'hi ha molts. Ho veim a l'entrada 134: *porque-{@ allí hay muchos}no sé/*. Aquest factor paraverbal de la rialla no queda clar si s'ha de relacionar amb un prejudici envers la llengua o com a reacció a l'expressió pública d'una resposta fàcil o infantil, que l'alumna sap que pot suscitar

comentaris o riures per part dels seus companys...com efectivament passa, entrada 135:
[Alguns alumnes]: O... <2> [i casi tots riuen].

Al tercer fragment és en Jose qui, una vegada més, ens aporta un argument que mereix ser comentat. Al referir-se també a la llengua xinesa, designa un drac com a animal susceptible d'haver-se presentat a l'activitat. L'alumne no expressa cap comentari addicional, però davant la repetició de la paraula drac per part de la mestra, com a reflexionant en veu alta, una companya de grup s'afanya a explicar el per què. Malauradament va ser impossible entendre en el procés de transcripció tota l'oració completa, però suposam que tenia a veure amb què el drac és un animal que s'associa amb la cultura xinesa. De fet, la investigadora participant demana a l'estudiant si la seva resposta fa referència explícita a la cultura (suposam que ja no hi va haver comprensió durant la sessió en viu), al que aquesta respon que sí:

288 Mara: *porque XXX siempre se dice que XXX*

289 PV: *per sa cultura-/ no/*

290 Mara: *si*

Per la seva banda na Patricia, la professora de na Lorena, en Jose i na Mara (fragments 39 i 40) vinculada amb el nostre projecte, declara a l'entrevista que li realitzàrem que els alumnes empraren estratègies culturals per a resoldre les activitats. Les estratègies o recursos culturals entren a la categoria del saber segons la nostra proposta, és a dir, uns coneixements declaratius sobre les llengües. Llegim les seves paraules de la docent tot seguit.

Fragment q

390 V: *vale\|| bueno i ara respecte a ses sessions EVLANG que varem fer- que jo vaig venir dues vegades i que tu ja havies fet qualque coseta- te volia demanar específicament sobre ses estratègies que creus que varen utilitzar els alumnes a sa resolució de ses tasques\|| si te'n recordes eren allò que hem dit abans- pues_ no/ d'escotar una sèrie de llengües- identificar-les-| eh_ en base a una sèrie de punts més lo que noltros li varem demanar-| que se justificassin de per què això i per què lo altres\|| quines estratègies creus que varen utilitzar?|*

391 P: *e·h <2> culturales- no/ en el sentido de... <1> si_ si_si com_ por ejemplo lo del dragón que_que ha salido antes\|| si tiene que ser un animal relacionado con una lengua que les parecía chino\|| pues probablemente se imponían dos o tres animales de referencia y trataban de escoger entre estos por descarte- no/*

392 V: *mm\||*

393 P: *luego\|| también alguno que es capaz de_ que domina dos o tres lenguas seguramente que sí que hacía algún tipo de· no sé cuál es la palabra técnica pero de comparación\|| en_ entre raíces o· sufijos o prefijos y_ y de ahí pues*

intuir un poco por donde tenía que ir no/| yendo más allá de lo que sería la idiosincracia propia de una lengua dentro de una familia\|

394 V: mm\|

395 P: y... luego también un poquito a la buena de Dios y como jugando porque se lo tomaron con bastante <3> se lo tomaron como_ como algo lúdico sobretodo no como algo digamos que fuese materia de examen y demás- entonces se permitieron el lujo de aventurar- un poco no/| yo creo que más o menos fue esto\|

Amb més detall, podem estreure que na Patricia, respon a la pregunta que li qüestionam en tres parts diferenciades. A la primera fa al·lusió específicament a allò que té a veure amb la cultura, que és el recurs que discutim en aquests fragments. La docent fonamenta la seva justificació exposant que probablement els alumnes solucionen l'apartat de l'activitat relacionada amb la comprensió dels animals, a partir d'uns coneixements de referència sobre la cultura d'aquella llengua. D'aquesta manera, els sabers previs delimiten als al·lots el nombre d'animals que es poden associar a una llengua i cultura determina. Després, trien a l'atzar, perquè el discurs, no l'han entès. Na Patricia ho explica així a l'entrada... : *si tiene que ser un animal relacionado con una lengua que les parecía chino\| pues probablemente se imponían dos o tres animales de referencia y trataban de escoger entre estos por descarte- no/|*.

Respecte a la segona part de la resposta de la professora, volem comentar que fa referència a un tipus d'estratègies que nosaltres categoritzam com de saber fer amb les llengües, entrada... : *luego\| también alguno que es capaz de_ que domina dos o tres lenguas seguramente que sí que hacía algún tipo de... no sé cuál es la palabra técnica pero de comparación\| en_ entre raíces o_ sufijos o prefijos y_ y de ahí pues intuir un poco por donde tenía que ir no/|* Aquestes estratègies que es basen en comparacions lèxiques o transferències entre llengües entre altres, seran interpretades i discutides en detall a la següent secció.

En darrer lloc na Patricia atorga també un paper a l'atzar en les respostes dels alumnes, al no tractar-se d'un contingut per a ser avaluat posteriorment. Ho explica a l'entrada ...: *y... luego también un poquito a la buena de Dios y como jugando porque se lo tomaron con bastante <3> se lo tomaron como_ como algo lúdico sobretodo no como algo digamos que fuese materia de examen y demás- entonces se permitieron el lujo de aventurar- un poco no/| yo creo que más o menos fue esto\|*.

Relacionat amb el que ens va dir la docent, volem afegir que a les notes de camp de les diferents sessions on sorgí la referència a aquests animals, es consignaren els exemples pel seu interès i sorpresa. Als investigadors d'aquest projecte, ens va cridar molt l'atenció l'associació que feren els alumnes dels animals a les cultures. Realment trobarem enginyós el recurs al qual varen recórrer els estudiants per a apropar-se a una

llengua, de la qual no podien extreure cap deducció a partir del seu codi lingüístic. Aquest fet demostra que realment, tots els coneixements que tenen els alumnes, influeixen i participen en la construcció del significat, independentment de l'àrea a on estigui adscrit l'exercici.

Amb aquest recurs al *saber* de referents culturals, acabam la interpretació i discussió dels fragments que nosaltres hem categoritzat com de *saber* declaratiu o conceptual de les llengües. Aquest, juntament amb el de *saber ser* o actitudinal envers aquestes, tanquen la segona part de la nostra interpretació i discussió de les dades.

5.3. Altres dades

En aquest apartat, volem exposar de manera breu, unes dades no esperades que han sorgit a partir de tota l'experiència. El discurs dels alumnes durant la resolució d'activitats multilingües, no només ens ha ofert informació sobre les estratègies i recursos utilitzats, sinó també ens ha proporcionat dades relacionades amb el descobriment i apreciació per part d'aquests d'un col·lectiu de companys que sovint pasasen inadverit: els immigrants. Encara que difícils de categoritzar i denominar, hem decidit incloure aquestes dades que, segons la nostra visió, són rellevants en qualsevol proposta didàctica que contempli la diversitat de llengües i cultures.

5.3.1 Valorització dels alumnes immigrants i les seves llengües

Les activitats i sessions EVLANG tenen un doble objectiu: d'una banda desenvolupar la competència plurilingüe, traçar aquests ponts entre les llengües mitjançant l'exercitació de la comparació, el contrast i l'alternança entre elles. L'altre objectiu és valorar i fer visible a dins les aules, les llengües de l'alumnat immigrant, sovint menyspreades i marginades. Els exemples que oferim a continuació mostren aquesta valorització de la qual parla el segon objectiu i que s'ha manifestat inesperadament a les nostres dades. Els estudiants que parlen llengües *estranyes*, *llunyanes*, *incomprensibles* són per una vegada protagonistes; reclamats pels seus companys, troben en el món de les llengües, un lloc a dins l'aula.

Fragment 51

406 PV: va\| mm_ ho farem un poquet aviadet\| es segon grup és es\| sou
voltros\| venga va\|

- 407 Pablo: es primer hem-| posat que era luxemburguès-|
 408 PV: val luxemburguès\| per què?|
 409 Pablo: perquè XXX XXX l'ha identificat una mica\|
 410 PV: val\| tu quin idioma xerres?|
 411 Vladimir: {(P) el búlgar\|}
 412 PV: el búlgar\| i t'ha_ i t'ha sonat que s'assemblaven-|
 413 Vladimir: {(PP) sí}
 414 PV: val\| qué més?|
 415 Pablo: i· es segon·_ bé i pensam que s'animal era cavall-|
 416 PV: és es cavall\| molt bé\ apunta\| [a una alumna que escriu a la pissarra]
 <3> vale\| segueix\|
 417 Pablo: mm-| segon- es rus- <0> i·\| [riu]
 418 PV: i per què ho heu sabut que era rus?|
 419 Pablo: en Vladi l'ha identificat\| [riu]
 420 PV: teniu aquí una joia\| i quin animal és?| ho sabeu o no/|
 421 Pablo: hombre_pensam_ pen_ pensam que es pollastre\| però\|
 422 PV: un pollastre\|
 423 [...]
 424 427 Pablo: després-| es polac-| i s'animal no ho sabem-|
 425 PV: per què polac?|
 426 Vladimir: porque también-|
 427 PV: perquè te_| te sonava no?|
 428 Vladimir: { @ si\|}

Fragment 52

- 351 Tamy: i· el cinquè· l'àrab\| i com tenim a la nostra amiga na Soumia que
 sap àrab\| es- burro\|
 352 PV: a-h- mira ella ho ha sabut\| eh/ s'ase idò no/|
 353 Tamy: si\|

En Pablo i na Tamy, que pertanyen a classes diferents, argumenten al seu discurs que les llengües han estat identificades per companys del grup que, o bé les dominen, o bé són capaços d'extreure'n deduccions per la proximitat amb la seva L1. En el Fragment 51, és clar que és a en Vladimir, a qui recorren els camarades per a resoldre l'activitat. Ho veim a les entrades següents:

- 409 Pablo: *perquè XXX XXX l'ha identificat una mica\|*
 419 Pablo: *en Vladi l'ha identificat\| [riu]*
 426 Vladimir: *porque también-/*

Els condeixebles del grup saben que en *Vladi* parla un número superior de llengües que ells, i que probablement alguna d'elles s'assembla a les de l'enregistrament. Aquest estudiant és considerat, doncs, com algú amb una informació extra i valuosa. Na Tamy per la seva part, manifesta que la cinquena llengua que ha sonat era l'àrab, ja que a dins

el seu grup hi ha na Soumia, una alumna marroquina competent en aquesta llengua. Gràcies a ella, el grup resol amb l'èxit l'activitat.

Com es pot deduir de les seqüències exposades, els estudiants immigrants d'aquestes classes, cobren un protagonisme i una admiració per part dels seus companys, que potser no havia estat possible d'una altra manera. Les activitats EVLANG, doncs, impulsen i ajuden en aquesta valorització de llengües considerades, moltes vegades, com a inferiors.

Aquest darrer apartat vol fer referència en darrer lloc, al descobriment que pensam que potser realitzaren els parlants d'aquestes llengües *menysvalorades*, respecte a l'avantatge de conèixer-ne varies. Els alumnes no varen ser demanats per aquesta qüestió concreta, però una de les professores del projecte, ens oferí durant l'entrevista la seva visió al respecte. Els mots de la docent sobre la temàtica, tanquen el cicle de reflexions sobre aquests altres beneficis de la corrent *éveil aux langues*.

Fragment r

- 402 V: sí sí sí que es verdad\|| bueno\| i ara una altra pregunta relacionada un poc amb això\| creus que va haver un treball de competència o de consciència metalingüística\| és a dir de reflexió sobre les llengües\|
- 403 P: sí\| no de manera consciente-| en alguno quizás sí pero de manera inconsciente sí| es más-| había alguno que estaba deseando que ocurriera algo así\|
- 404 V: tu crees\|
- 405 P: sí\|| alguno que tiene a lo mejor unas tendencias.. por madre o padre de otra lengua y que eso nunca se había visto como un valor-|| que tenía una idea de que dominar o querer aprender muchas lenguas era algo bueno-| que mezclarlas no era algo malo-| pero que nunca había podido encontrar el sitio en el que esto fuese algo e·h que se les dijera desde arriba\| alguno-| yo creo que suspiró\|
- 406 V: sí\| de hecho hay un alumno en concreto que toma bastante... partido en una de las actividades- y de hecho su compañero constantemente recurre a él y él parece- por la expresión de la cara- que son tambien pues fenómenos paraverbales para tener en cuenta-| que se siente satisfecho y de hecho tú- en algún momento con alguna portación tuya se lo valoras y él todavía parece que está más-|
- 407 P: sí que por_ que de pronto encontró un terreno seguro en un sitio donde nunca se había valorado sus pisadas por decirlo así no\|
- 408 V: sí\| y de hecho uno de los objetivos del_ del proyecto este de EVLANG es eso pues-| valorar las lenguas sobretudo venidas de la inmigración- que_ que la gente ve estereotipadas inferiores XXX
- 409 P: XXX XXX XXX eso es horroroso \| desactivar eso creo que fue_ creo que fue lo que le dio la gracia a eso no\| desactivar el hecho de que si tú

tienes una carga lingüística que no es la que toca eso no es una desventaja\|
puede ser una ventaja\| eso no lo tienen nada claro\|

Conclusions

L'estudi de les estratègies i recursos que utilitzen un conjunt d'alumnes de primària i secundària davant la resolució d'activitats multilingües, ha estat la nostra proposta per a intentar explicar com funciona i es desenvolupa la competència plurilingüe. Tal com ha estat definida al marc teòric (secció 3), aquesta competència que no és la sumatòria de competències en diferents llengües, sinó l'específica que desenvolupen persones que parlen més d'una llengua i que els permet resoldre situacions i activitats pràctiques concretes tot recorrent a la comparació, el contrast i l'alternança entre les diferents llengües i cultures en què estan immersos. És, doncs, una competència que emergeix de l'entramat que conformen els repertoris disponibles en la comunicació i la creació verbal. Com ja ha estat dit, el plurilingüisme i el seu desenvolupament és una de les apostes del Consell d'Europa envers els reptes de la diversitat i la cohesió social (Candelier, 2008). Ja no es tracta d'aconseguir el domini d'una o dues, o fins i tot tres llengües, preses aïlladament, amb un *parlant nadiu ideal* com a model definitiu, sinó que la finalitat és desenvolupar un repertori lingüístic en què tinguin cabuda totes les habilitats lingüístiques (CE, 2002). El nostre treball s'emmarca en la recerca del desenvolupament de la competència plurilingüe i en la de les repercussions que aquesta important concepció de l'ensenyament-aprenentatge de llengües té en l'educació.

Per a dur a terme el nostre estudi, hem cercat dades de producció oral d'un conjunt de 121 alumnes que cursaven 5è d'educació primària i 2n, 3r i 4t d'educació secundària. Els estudiants varen resoldre una selecció d'activitats que presentaven el denominador comú d'utilitzar documents en què apareixien vàries llengües alhora i que responien a l'enfocament plural de les llengües *éveil aux langues*. Per una altra banda, per assegurar la interpretació d'aquestes dades, s'ha tengut en compte la informació aportada per un grup de 5 professors relacionats amb cada una de les classes esmentades. Aquesta informació addicional, en aquest cas es va recollir en forma d'entrevistes. En darrer terme, la participació activa en cada una de les sessions de la investigadora encarregada del projecte, va afegir mitjançant les notes de camp preses durant l'observació, dades des d'una tercera òptica. Una vegada recollides les dades i transcrites les sessions i les entrevistes, varen ser seleccionats, analitzats i discutits els recursos, i de manera molt especial les estratègies, que empraren els alumnes per a solucionar les activitats proposades. Aquests procediments els hem anat classificant com pertanyents a un *saber fer* amb les llengües, un *saber* sobre les llengües o un *saber ser* envers aquestes.

La principal aportació d'aquest treball ha estat aprofundir en la caracterització d'aquestes estratègies i recursos mobilitzats, que ofereixen una valuosa informació sobre com es produeix el desenvolupament la competència plurilingüe, punt de partida per a qualsevol proposta didàctica que vulgui ser mínimament coherent amb les propostes crítiques pròpies de la recerca- acció.

A continuació oferim les conclusions més rellevants a què hem arribat, exposades en diversos apartats per al seu millor enteniment i detall.

6.1. Conclusions quant a la finalitat del treball, el desenvolupament de la competència plurilingüe

Les dades extretes del corpus elaborat a partir de les produccions orals dels alumnes durant la resolució d'activitats multilingües, les notes de camp preses durant l'observació de les distintes sessions i les aportacions dels professors participants en el projecte i recollides en forma d'entrevista, ens aporten informació sobre com es produeix el desenvolupament de la competència plurilingüe, que era la finalitat central d'aquesta recerca. Els principals elements que hem extret, gairebé tots de caire metalingüístic, es resumeixen en els següents punts:

- Totes les llengües presents en el repertori lingüístic del parlant, intervenen en situacions pràctiques concretes que requereixen el seu ús, sense importar l'àmbit i grau de domini que es tingui de cadascuna d'elles. Així tenim el recurs a les L1, les llengües estrangeres apreses a l'escola, les llengües de l'entorn, les llengües de la immigració que parlen coneguts, les llengües presents en els mitjans de comunicació o les llengües d'on provenen altres llengües, en concret el cas del llatí.
- El fenomen de la intercomprensió entre llengües de la mateixa família hi és molt present en tots els nivells d'enteniment, i a aquest recurs es recorre tant de manera conscient com, la majoria de vegades, inconscient. Els parlants són capaços de percebre les similituds i diferències entre les llengües i, per aquest motiu, de classificar-les o incloure-les en els seus corresponents grups, on comparteixen unes determinades característiques que s'interpreten com de proximitat i de llunyania respecte a la L1 del parlant.
- La comparació inter llengües i intralingual és clau en el desenvolupament de la competència plurilingüe. Aquesta estratègia és de les més sol·licitades pels subjectes, que contínuament confronten paraules, estructures, fonemes,

morfologia i tipografia d'unes llengües a unes altres. A partir del que coneixen del codi lingüístic d'algunes llengües, intenten esbrinar mitjançant la comparació, el que no saben d'unes altres.

- Las transferències entre llengües també són freqüents quan es manegen alhora diversitat de llengües, registres o, fins i tot, dialectes. Sovint els significats dels vocables es transfereixen en base a la similitud morfològica o fonètica dels seus termes.
- S'utilitzen els índexs lèxics, fonètics, morfològics i tipogràfics per a extreure informació sobre una llengua que es desconeix. L'anàlisi d'aquests indicatius, permet als parlants sortir airoso d'una situació que, sense la mobilització d'aquestes estratègies, seria més complicat.
- La totalitat de les llengües amb què els subjectes estan vinculats, es relacionen amb l'objectiu d'extreure informació i aconseguir comprendre o produir, tant a nivell oral com escrit.
- Els sabers de caire declaratiu que els parlants tenen, així com els coneixements previs que formen part del seu bagatge personal, també intervenen en circumstàncies on hi ha una o varies llengües que es desconeixen i que impedeixen la comprensió o expressió.
- Els valors que els subjectes confereixen a les llengües i les actituds envers aquestes, condicionen la percepció, la comprensió i l'èxit en la comunicació. Aquest, a la llarga esdevé un factor clau de l'aprenentatge, justament el punt de partida de tot el moviment de *Language awareness* i de *l'éveil aux langues* amb les seves diverses formes.

6.2. Conclusions quant als objectius de la recerca

Les conclusions relacionats amb els objectius suposen un progressiu detall respecte a les conclusions més generals que acabem de detallar.

6.2.1. Estratègies mobilitzades en activitats multilingües

Les estratègies recollides a partir de les aportacions dels alumnes durant la resolució dels diversos exercicis, responen a diferents categoritzacions que han estat classificades

amb detall. La nostra hipòtesi de partida respecte a les estratègies, era que els estudiants es recolzarien sobretot en el procediment de la comparació interlingual, que suposaria relacionar allò que ja saben dels diferents codis lingüístics, amb el que no saben. En aquest cas, les nostres suposicions s'han vist confirmades, ja que els alumnes recorren constantment i en gairebé totes les categories a l'estratègia de la comparança entre llengües: a partir d'uns coneixements que tenen intenten deduir allò que ignoren.

Les estratègies que els estudiants han mobilitzat mentre solucionaven les activitats multilingües i que han estat trobades a partir de l'anàlisi del seu discurs, han estat categoritzades de la següent manera:

a) Estratègia d'utilització d'un índex lèxic

Molt sovint, els alumnes es recolzen en un vocable concret per a identificar la llengua que es treballa. Normalment són llengües que es desconeixen per complet, però que són distingides de manera correcta, justament gràcies a la utilització d'aquesta estratègia. En aquesta categoria, trobam una divisió que respon al fet de si la paraula que es justifica com haver estat emprada pel reconeixement de la llengua, era coneguda prèviament o no pels estudiants. Alguns dels termes als que al·ludeixen els alumnes, han tengut clarament un aprenentatge anterior i aquest fet ha estat verbalitzat pels estudiants. D'altres vocables, tot i que es reconeixen com a pertanyents a una llengua determinada, no han tengut cap instrucció prèvia.

b) Estratègia d'utilització d'un índex lèxic + fonètic

La combinació de vàries estratègies alhora en la resolució de la tasca, és un fenomen freqüent observat en l'anàlisi de dades. Els estudiants, manifesten haver utilitzat diferents procediments per tal de respondre correctament a l'objectiu de l'activitat. Així, sovint es recolzen en el reconeixement de paraules i sons a la vegada, per tal d'identificar les llengües plantejades o alguns elements d'aquestes. La conjunció d'aquestes dues estratègies és sovint expressada com a haver estat utilitzada de manera simultània.

c) Estratègia d'utilització d'un índex fonètic

Al ser gran part de les activitats de caire auditiu, la fonamentació en un índex fonètic per a identificar les llengües, és molt recurrent. Els alumnes es fixen concretament en la sonoritat de les llengües, o, en paraules seves, en la *pronunciació* o l'*accent* característic. No obstant el general que pugui parèixer l'estratègia, aquesta té les seves

especificitats, observades i processades a l'anàlisi de dades. Així, en el discurs dels estudiants s'adverteixen fins a 5 subcategories incloses dins l'esmentat procediment. La primera fa referència al reconeixement de les llengües a partir de fonemes particulars, que els alumnes manifesten haver identificat de manera concreta. La segona, es relaciona amb l'accent específic que tendria aquella llengua, i que condueix a la seva distinció. La tercera es refereix a la comparació explícita per part dels estudiants de la sonoritat de dues o més llengües, fenomen clau per a resoldre aquella part de la tasca. La quarta al·ludeix al reconeixement de la llengua a partir de la coneixença d'algué proper que la parla i de la que es reconeix la musicalitat o parlar específic. La cinquena en darrer terme, fa referència a la identificació d'un so proper però alhora incompreensible, que els alumnes són capaços de reconèixer però no d'entendre.

d) Estratègia d'utilització d'índexs morfològics i tipogràfics

L'activitat que demanava la identificació de sis llengües a partir, en un primer moment, dels noms dels seus dies de la setmana escrits en targetes barrejades, va donar lloc a l'estratègia que combina la fonamentació en un índex morfològic i en un índex tipogràfic. De manera general, els alumnes recorrien a l'anàlisi de la morfologia de les paraules, en els casos de les llengües que estaven escrites en l'alfabet llatí, mentre que es fixaven en la tipografia dels vocables quan les llengües pertanyien a un alfabet desconegut i indesxifrable per a ells, tal com l'àrab, l'hebreu o el grec.

e) Estratègia de comparació i transferència lèxica per intercomprensió

El reclam de la identificació de l'animal que es presentava en cada una de les frases i llengües de l'activitat 1, dona lloc a aquesta estratègia, que es basa en la comparació de diferents vocables de distintes llengües i la transferència de significat entre ells. La intercomprensió entre llengües de la mateixa família juga un paper important en l'enteniment de l'esmentat terme, encara que no sempre s'arriba a la resposta correcta. Així, a la categorització de l'estratègia, es proposen tres nivells més específics, que fan referència a: les transferències positives, quan es realitza bé la transferència de significat i la resposta és l'adequada; les transferències semi-fallides o els *falsos amics*, quan el procediment és erroni a causa del fenomen de la cognició, i finalment les transferències semi-fallides quan la contesta s'equivoca però la causa, o bé és per altres factors, o bé és provocada per semblances que no són tals sinó que el parlant les projecta equivocadament.

f) Estratègia de relació entre diferents llengües

Les llengües es relacionen les unes amb les altres amb l'objectiu de ser identificades. Dins la generalitat d'aquesta estratègia, les dades de producció oral dels alumnes, deixen entreveure algunes especificitats, que varen ser analitzades i categoritzades en 4 subgrups. El primer fa referència al reconeixement d'algunes llengües per la seva condició de “lògiques” segons la terminologia dels mateixos estudiants. Les llengües es consideren fàcils o difícils segons la proximitat tipològica a la L1 dels alumnes. El segon al·ludeix a la comprensió del discurs d'una llengua determinada a través del fenomen de la intercomprensió entre llengües d'una mateixa família, i per tant sense un aprenentatge previ específic. Els alumnes, de manera inconscient, són capaços d'entendre fragments de discurs en llengües properes. El tercer es refereix a la identificació de llengües a partir de la percepció d'aquestes com de llunyanes, incomprensibles i per tant indesxifrables. Per últim, una darrera subcategorització es relaciona amb el reconeixement erroni d'algunes llengües, però que no obstant l'equivocació en la denominació, s'inclouen correctament en la família lingüística adequada.

6.2.2. Altres recursos mobilitzats en activitats multilingües

Seguint la categorització esmentada al llarg del treball, els recursos emprats pels alumnes en la resolució d'activitats multilingües responen d'una banda a un saber conceptual sobre les llengües, és a dir a uns coneixements de caire declaratiu, i a uns sabers actitudinals envers les llengües, d'un altre.

La nostra hipòtesis respecte a la utilització dels diferents recursos i estratègies als diferents exercicis (exposada a la secció 1), era que els estudiants recorrien majoritàriament a les estratègies en detriment dels altres recursos, al fer aquestes primeres referència específica al codi lingüístic i ser les activitats plantejades també d'aquesta vessant. Segons les nostres suposicions, l'ús per part dels alumnes de recursos que tenguessin relació amb uns coneixements conceptuals o amb unes actituds determinades, quedarien relegats a allunyat un segon pla, en el cas que es donassin.

Les dades s'han encarregat de demostrar que nosaltres anàvem errats: tot i que els al·lots i les al·lotes es recolzen primordialment en estratègies de tipus lingüístic, el recurs als coneixements declaratius de les llengües i a les actituds envers aquestes hi és, i s'utilitza si bé no de manera freqüent en la resolució dels exercicis, de mode de manera més esporàdica. Tot seguit oferim un resum dels recursos d'un i un altre tipus.

De Saber sobre la llengua

Els recursos que fan referència a un saber sobre les llengües, o dit d'una altra manera, que denoten un coneixement conceptual sobre les llengües, es resumeixen en cinc:

a) Geografia

Els alumnes deixen entreveure en les seves produccions un coneixement de la ubicació de diferents països i territoris, que són mencionats en relació a les llengües que apareixen en l'activitat. Aquest saber geogràfic és en aquest cas, la clau per a resoldre amb èxit l'exercici.

b) Tipologia lingüística

El concepte de famílies lingüístiques així com el coneixement de les llengües que pertanyen a cada un dels grups, és un saber que manifesten tenir els estudiants en les seves aportacions i que nosaltres classificam com de caire declaratiu. Els alumnes es refereixen a la tipologia lingüística de dues maneres: tant de manera explícita fent referència al terme concret *família de llengües*, i al·ludint, doncs, a un saber conceptual, com de manera implícita i potser inconscient, sense esmentar la coneixença d'aquesta noció. En aquest apartat ens referim al primer cas, on els estudiants mencionen de manera precisa el vocable exposat.

c) Història de la llengua

L'origen de les paraules que conformen el vocabulari dels estudiants, així com la seva evolució, també són conceptes als que recorren els alumnes amb l'objectiu d'identificar un mot en una llengua que desconeixen. La utilització d'aquest recurs de caire declaratiu, s'empra quan és impossible extreure cap altra informació del codi lingüístic de la llengua que es treballa.

d) Referents culturals

Durant la resolució de les activitats, els alumnes mostren conèixer aspectes culturals de determinades civilitzacions. La llengua s'associa a una cultura, i d'aquesta se n'extreu la informació que condueix al desenllaç de la tasca. Freqüentment es tracta de cultures i llengües que, a causa de l'indescifrable i intel·ligible del seu codi lingüístic, és

impossible deduir cap mena de referència. D'aquesta manera, el coneixement d'alguns referents culturals de les mateixes, pal·lien la incomprensió del discurs.

e) Cultura televisiva

Les icones de la moda i l'esport, les pel·lícules, les telenotícies i tot allò que es difon a través del mitjà de comunicació de la televisió, forma part d'un saber generalitzat que molts d'alumnes manifesten posseir i recórrer en la resolució de les tasques plantejades. Els estudiants associen i relacionen les llengües de les activitats a allò que coneixen i que és molt proper a ells: personatges amb una determinada imatge, informatius amb notícies sensacionalistes i pel·lícules clàssiques entre d'altres, divulgat tot això mitjançant la televisió.

De Saber ser envers les llengües

Per la seva part, els recursos que fan referència a un saber ser envers les llengües, i que per tant mostren unes actituds cap a aquestes, es relacionen amb:

a) Recórrer a una actitud o valor envers la llengua en forma de prejudici

El discurs dels alumnes deixa entreveure una actitud de prejudici cap a la llengua àrab, alemanya i basca. D'entre les 19 llengües que es plantegen en els diferents exercicis, només aquestes tres susciten actituds negatives. Tot i que els comentaris explícits pejoratius són escassos, els factors paraverbals tals com les rialles o els gestos, són els que aporten la informació suficient per a poder interpretar com prejuïciosos alguns dels recursos d'aquest tipus, extrets de les dades de producció oral dels alumnes. L'àrab provoca rebuig i denota intolerància; l'alemany al·ludeix a la tinença d'estereotips i és considerada principalment com a llengua desagradable; el basc per la seva part s'associa amb el terrorisme.

b) Recórrer a una actitud o valor envers la llengua en forma positiva

Els estudiants també mostren una actitud oberta envers les llengües, i de manera específica en relació a l'esperanto. Aquesta llengua és valorada positivament i considerada com un mitjà per a poder relacionar-se amb persones de distinta procedència o, amb unes altres paraules, com una lingua franca.

6.3. Implicacions en relació a la innovació i la recerca. Perspectives de futur

Quant als alumnes

Les dades recollides de les diferents fonts d'informació: alumnes, professors i observacions, ofereixen aportacions que van més enllà del plurilingüisme i que, en el nostre parer, són valuoses en el camp de l'educació.

La principal d'elles és la valoració i reconeixement que cobren els alumnes immigrants a ulls dels seus companys. De sobte, aquests estudiants *existeixen*, tenen veu i alguna cosa important a dir que a més ajuda en la resolució d'una tasca de classe. Inesperadament aquest col·lectiu és protagonista i *el que més sap* d'un coneixement acadèmic. Les seves llengües es veuen valorades, i són considerades útils per a comprendre altres llengües i per a resoldre qüestions lingüístiques. Aquesta és l'aportació més important que, manifestada verbalment a través del discurs del diferents actors d'aquest projecte, es pot extreure de les dades obtingudes a tres bandes. Les conseqüències educatives, pensam que són clau per a una veritable innovació educativa que tingui la inclusió com a clau de l'èxit del procés.

La segona informació també valuosa és la motivació que desperta en totes les classes i alumnes el món de les llengües i les activitats multilingües. Els professors relacionats amb cada una de les aules, manifesten a l'entrevista que la immensa majoria dels estudiants gaudiren i s'involucraren en la realització de les activitats, i que demanaren posteriorment per a fer més sessions. L'interès expressat pels al·lots i les al·lotes, ens fa pensar que el fet de demostrar que tot els coneixements de les llengües serveixen per a resoldre situacions pràctiques concretes o per a facilitar-ne l'adquisició de noves, que es poden crear ponts entre les llengües, que és possible trobar un sentit al seu aprenentatge i que sabem més del que pareix, motiva a l'aprenent i és un extra a tenir en compte per a incentivar la instrucció *clàssica* i el plurilingüisme. Al nostre parer, aquest és un camp que encara s'ha d'explotar, i sembla que els enfocaments plurals siguin un bon camí per a començar.

Derivada d'aquesta n'hi ha una altra que potser caldrà argumentar empíricament amb més dades: aprendre llengua per als nins i nines, al·lots i al·lotes que han participat en aquesta mena de projecte, passa de ser una obligació a un deure viscut com a una cosa ben personal. Aprendre llengües esdevé aprendre a ser persones.

Quant als professors i la formació de professors

Aquesta experiència suposa un precedent perquè mostra com la introducció d'un element global present a la nostra societat, la diversitat lingüística i cultural, pot resultar clau en l'educació dels ciutadans.

Les dades obtingudes respecte als professors participants en el projecte, permeten assentar les bases per a futures formacions de professors quant a plurilingüisme i enfocaments plurals de les llengües. Cal reconèixer, tal com es fa des del grup GREIP, que el canvi de paradigma en l'ensenyament de llengües està demanant una nova reconceptualització de tot el tema, i que caldrà que la formació del professorat incorpori de manera rigorosa les propostes del *Marc*, el *MAREP* o la *Guia* com a base a partir de la qual reestructurar tota la fonamentació de la Didàctica de les llengües. I per començar sense posar barreres entre les diferents llengües, cal "ensenyar llengua" en tota la seva diversitat.

Una de les claus que apareix en primer lloc es deriva de la presència tan majoritària de l'ús de recursos que no han estat ensenyats directament a les classes. Hi ha una visió, un prejudici dels docents segons el qual tot el que s'ensenyava i només el que s'ensenyava es pot aprendre. El que aquí es mostra és que caldrà canviar aquest pensament i mostrar com cal preveure situacions d'aprenentatge en què l'ús de diversitat de llengües ajudin a l'aprenentatge d'aspectes que, malgrat no ser directament ensenyats, són claus en el desenvolupament de la competència plurilingüe.

És evident que caldrà aprofundir molt més en les dades que es poden obtenir en situacions més variades (el professorat triat estava molt motivat en la qüestió), però d'aquesta situació es poden extreure moltes dades que, després de passar per estudis més rigorosos (vegeu Allemann-Ghionda, Goumoëns & Perregaux, 1999) que aportin noves dades al respecte.

Quant a la metodologia aplicada: la recerca acció

L'estudi duit a terme suposa la realització del primer *bucle d'espiral* dins la metodologia de la recerca-acció. Així, detectàrem a l'inici del treball un problema important, que era que els alumnes no interrelacionaven entre si els diferents coneixements de llengües que tenien, i que per tant es dificultava el desenvolupament lògic de la competència plurilingüe. Com a primera mesura per a intentar millorar la situació, vàrem dissenyar i posar en pràctica un dispositiu de sessions que plantejaven a un conjunt d'estudiants de diferents nivells i etapes, unes activitats multilingües basades en el maneig de diverses llengües alhora i que pretenien l'exercitació del plurilingüisme. Tota la informació es

recollí amb l'ajuda dels professors dels alumnes, que col·laboraren en el projecte i s'involucraren en tot el procés segons els principis de la metodologia que creiem més escaient per a l'aconseguitment dels nostres objectius: la recerca-acció. Les dades obtingudes al finalitzar l'experiència, ens permeteren saber què passa quan es plantegen aquests tipus d'accions i ens aportaren la informació necessària per a fer una nova proposta a un proper cicle de recerca-acció.

Amb aquestes dades creiem que hem posat la base per a poder introduir noves propostes en el futur que ajudin a una professionalització reflexiva, a ser crítics per a potenciar la tasca docent. Així, començarà un nou cicle a partir d'una primera plantejament duit a terme i analitzat amb tots els actors involucrats en l'objectiu de millora.

Quant a la didàctica

La posada en pràctica d'activitats multilingües seguint els principis de l'enfocament plural de les llengües *éveil aux langues*, en un context d'ensenyament obligatori com són les etapes de primària i secundària, aporta algunes dades interessants que es poden tenir en compte en futures propostes d'educació lingüística. Segons la nostra opinió, dins aquestes s'hauria de contemplar el plantejament d'una didàctica del plurilingüisme. La nostra contribució a aquest camp a partir del petit projecte duit a terme, allò que nosaltres poden concloure a partir de les nostres dades, es resumeix en el següents punts:

- Cal una nova formació del professorat que ajudi a veure d'una altra forma l'ensenyament de llengües i que ajudi a llevar els prejudicis que sovint dificulten les noves maneres d'aprendre llengües.
- Aquesta proposta d'ensenyament de les llengües no pot quedar reduïda a les àrees lingüístiques i, per tant, caldrà fer un treball de coordinació amb la resta de membres de l'equip docent perquè tothom se sentí educador lingüístic. Hem d'aconseguir que tota la cultura sigui una cultura immersa en la diversitat.
- Ensenyar llengua, a més, vol dir tenir en compte la llengua dels alumnes i, per tant, saber-la considerar dintre de les aules i valorar-la com una riquesa de la qual es pot fer conscient a tothom. Això també significa combatre els prejudicis i els estereotips que són tan presents a la nostra societat.

-
- El canvi de paradigma del que és ensenyar llengua també comporta allunyar-se del “English only” i fomentar els aprenentatges parcials de les llengües com a base perquè els nins i les nines puguin desenvolupar totes les seves potencialitats. La didáctica de la llengua ha de tenir com a horitzó la inclusió en totes les seves modalitats i àmbits.

7. Bibliografia

- Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. (2008). *Eurydice. Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*. Bruxelles: Conseil de l'Europe.
- Allemann-Ghionda, C; De Goumoëns, C; i Perregaux, Ch. (1999) Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants. Fribourg, Suisse: Editions Universitaires de Fribourg.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters (3a edició).
- Balboni, P. & Luise, M. (1994). *Interdisciplinarità e continuità nell'educazione linguistica*. Roma: Armando Editore.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2003-2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf / http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp?).
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blanche-Benveniste, C. & Valli, A. (dir.) (1997). "L'intercompréhension : le cas des langues romanes" (monogràfic) – Le Français dans le Monde.
- Blaxter, L. i altres. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.
- Bono, M. (2005). "Frontières scolaires vs frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe". *Synergies France*, n° 4, p. 194-202.
- Bono, M. (2006). "La compétence plurilingue vue par les apprenants d'une L3 : le plurilinguisme est-il toujours un atout ?" *Education et sociétés plurilingues*, n° 20, p. 39-50.
- Bono, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue : aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Paris: Université Sorbonne Nouvelle. Tesi doctoral, (inèdita).

- Bourguignon, Ch. & Candelier, M. (1988). "La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère". *Les Langues Modernes*, 82. pp. 19-34.
- Bourguignon, Ch. & Dabène, L. (1982). "Le métalangage, un point de rencontre obligé entre professeurs de langue maternelle et de langue étrangère". *Le Français dans le Monde*. pp. 245-250.
- Burns, R (2000) *Introduction to Research Methods*, London, Sage
- Candelier, M. (1997a). "Catégoriser les représentations". In Zarate, G. (ed.). *Notions en question*, n° 2, Paris, Crédif & Université René Descartes / Didier Erudition, pp. 43-65 & 137-151
- Candelier, M. (coord.) (1997b). *EVLANG: "L'éveil aux langues dans l'Ecole Primaire"* - Projet Socrates/Lingua 42137-CP-1-97-FR-Lingua-LD. A: <http://webs2002.uab.es/jaling>
- Candelier, M. (dir). (2001). *Rapport de recherche du programme Evlang remis à la Commission européenne, Projet Socrates/lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua D*. Bruxelles: [Disponible en part en : <http://jaling.ecml.at>].
- Candelier, M. (2002). Une autre voie pour les langues à l'école primaire : faire de la diversité un instrument d'éducation. *La Lettre de l'Acedle*, n°10. [Disponible en part en : http://acedle.ustrasbg.fr/article.php3?id_article=13]
- Candelier, M. (dir.) (2003a). *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boek – Duculot.
- Candelier, M. (2003b). Evlang : les enjeux. A M. Candelier, (dir.) *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire - Bilan d'une innovation européenne*. (p. 19-34). Bruxelles: De Boeck - Duculot.
- Candelier, M. (coord.) (2003c). *Janua Linguarum - La Porte des Langues - L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Conseil de l'Europe / Centre Européen pour les Langues Vivantes: Strasbourg.
- Candelier, M. (2006). "L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire". Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO Construire des Sociétés du Savoir. In Cunningham, D., Freudenstein R., & Odé, C. (Eds.), *Language Teaching :A Worldwide Perspective*, Belgrave, FIPLV, pp. 145-180.

- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre. *Les Cahiers de l'Acedle, (Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme)*, 5 (1).
- Candelier, M. (coord.) (2008). *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et de cultures, (résultat du projet ALC)*. Graz: ECML / CELV.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörincz, I., Meissner, F.-J., Noguerol, A i Schröder-Sura, A. (2008). *Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Consultat el 21 / juny / 2009, a Graz : CELV – Conseil de l'Europe: http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf
- Carrasco Perea, E., Degache, C., & Pishva, Y. (2008). Intégrer l'intercompréhension à l'université. *Les Langues Modernes*. — Vol. 102, N° 1 (2008).
- Castellotti, V. (1997). "Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance?" *Études de linguistique appliquée*, 1997, n° 108, p. 401-410.
- Castellotti, V. (dir.) (2001a). *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Castellotti, V. (2001b). "Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues". In : Castellotti, V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations*, p. 9-37
- Castellotti, V. (2001c). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: CLE international.
- Castellotti, V. (2006). "Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives". *Les Cahiers de l'ACEDLE* (2), 319-331.
- Castellotti, V., i Moore, D. (1999). Schémas en coupe du plurilinguisme. *Bulletin de la VALS/ASLA*, 70, 27-49.
- Castellotti, V., i Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/castellottimoorefr.pdf>).
- Castellotti, V., i Moore, D. (2004). "Les Portfolios Européens des Langues : des outils plurilingues pour une culture éducative partagée". *Repères*, n° 29, p. 167-183.
- Castellotti, V., Coste, D., Cavalli, M., & Moore, D. (in press). À propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou Du

- rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique. A I. Pierozak, & J.-M. Eloy (ed.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?*. Paris: L'Harmattan.
- Chiss, J.-L. (éd.) (2001). "Didactique intégrée des langues : l'exemple de la bivalence au Brésil". *Études de linguistique appliquée*, n° 121.
- Conseil de l'Europe (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle, Division de l'Enseignement Scolaire.
- Consell d'Europa. (2001). *Portfoli Europeu de les Llengües*. Consultat el 25 / gener / 2009, a www.coe.int/portfolio/fr
- Consell d'Europa. (2002). *Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge*. Barcelona: Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Consell d'Europa. (2007). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue i interculturelle*. Consultat el juliol / 2009, a http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_fr.asp
- Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears. (2008). "Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares". *Butlletí Oficial de les Illes Balears*, núm 92, 2 de juliol de 2008.
- Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears. (2008). Decret 72/2008, de 27 de juny pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de les Illes Balears* (92, 2 de juliol de 2008).
- Cook, V. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7 (2), 103-117.
- Cook, V.-J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Cook, V.-J. (1993). Wholistic multi-competence – jeu d'esprit or paradigm shift? In Kettemann, B. & Wieden, W. (eds.) *Current Issues in European Second Language Acquisition Research* (p. 3-9). Tübingen: Narr.
- Cook, V. (1997). "Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research". *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. n° 34, p. 35-50
- Cortier, C. (2007). "Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des nouveaux arrivants". *Les Cahiers de l'Asdifle*, n° 18. pp. 15-28

- Costanzo, E. (2003). *L'éducation linguistique (Educazione Linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?*, (Étude de référence de la Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue). Strasbourg: Conseil de l'Europe. (Division des Politiques Linguistiques. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ConstanzoFr.pdf).
- Coste, D. (1985). “Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/apprentissage d'une langue étrangère”. *DRLAV*, n° 32, p. 63-92.
- Coste, D. (2001). “De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ?” A V. Castellotti, (ed.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentations* (p. 191-202).
- Coste, D. (2002a). “Compétence à communiquer et compétence plurilingue”. *Notions en. Questions (NeQ)*, 6 , 115-123.
- Coste, D. (2002b). “Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ?” *AILE* (16).
- Coste, D. (2003). “La notion de compétence plurilingue”. Disponible a <http://eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm>
- Coste, D. (2008). Education plurilingue et langue de scolarisation. *Les Cahiers de l'ACEDLE* , 5 (1. Recherches en didactique des langues – L'Alsace au coeur du plurilinguisme).
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (1997). *Plurilingual and pluricultural competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Costello, P. (2003). *Action research*. London. Continuum.
- CYR, Paul (1998). *Les Stratégies d'Apprentissage*. CLE International, Paris.
- Dabène, L. (1991). Enseignement d'une langue ou éveil au langage ? In Garabedian, M. (Dir.). *Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette, pp.57-64.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, 1994, Collection Références.
- Dabène, L. (1995). L'éveil au langage, itinéraire et problématique. Moore, D (Ed.), *L'éveil au langage (Notions en questions n°1)*. Saint Cloud / Grenoble / Paris: Credif / Lidilem / Didier.
- Dabène, L. (dir.) (1996). *Comprendre les langues voisines – Études de Linguistique Appliquée*, n° 104.

- Dabène, L. (2003). De Galatea à Galanet, un itinéraire de recherche. *LIDIL* (28), 23-31.
- Dabène, L. i Ingelmann, C. (1996). "Un multilinguisme en construction: l'éveil de la conscience métalinguistique ». *AILE*, n° 7, p.123-138.
- Dansereau, D. F. (1985). "Learning strategy research". In: J. Segal, S. Chipman i R. Glaser, (eds.) *Thinking and learning skills: Relating instruction to research*. Vol. 1, NJ: Erlbaum, Hillsdale.
- De Gouemens, C., Noguerol, A., Perregaux, C., & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier, (dir.), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. (p. 39-58). Bruxelles: De Boeck -Duculot.
- De Goumoëns, C., Noguerol, A., Perregaux, C., & Zurbriggen, E. (2003). La démarche et les supports didactiques. In M. Candelier, (dir.), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*. (p. 39-58). Bruxelles: De Boeck -Duculot.
- De Pietro, J.-F. (2002). Et si, à l'école, on apprenait aussi ? L'acquisition en classe de langue. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère - . *AILE* 16-2002. [disponible en ligne à l'adresse <http://aile.revues.org/document1382.html>] .
- De Pietro, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école - une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, (2) , 32-36.
- Díaz Alcaraz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Donmal, B.-G. (ed.) (1985). *Language awareness*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Egido Álvarez, I. (1994). La evolución de la Enseñanza Primaria en España: organización de la etapa y programas de estudio. *Tendencias pedagógicas*, n°. 1, Consultable en http://www.uam.es/departamentos/stamaria/didteo/Paginas/Investigacion_Publicaciones_Revista_1.htm).
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Garrett, P. and James, C. (1992). "Language Awareness: A way ahead". In C. James and P. Garrett (eds) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, (pp. 306–318).

- Gené Gil, M. (2010). *Content and language integrated learning (CLIL) in compulsory secondary education. A case study in a high state school in Majorca*. Universitat de les Illes Balears. Dea dissertation (inèdit).
- Greenwood, D i Morten, L. (1998). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : PUF.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two Languages : An Introduction to Bilingualism*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (6), 467-477.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, MA.: Cambridge University Press.
- Haas, G. (1995). Qui ne connaît aucune écriture étrangère ne connaît pas la sienne à fond. A D. Moore, (ed.) *L'éveil au langage, Notions en questions n°1*. (p. 153-162). Saint Cloud / Grenoble / Paris: Credif / Lidilem / Didier.
- Haenisch, H. i Thürmann, E. (1995) "Begegnung mit Sprachen in derGrundschule. Eine empirische Untersuchung. Arbeitsberichte zur Curriculumentwicklung". *Schule und Unterrichtsforschung*, 30. Soest: Landinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Haugen, E. (1950). "The analysis of linguistic borrowing". *Language*, n° 26.
- Haugen, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. Alabama : American Dialect Society.
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of Language. Selected Essays*. Stanford : Stanford University.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of Language. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hismanoglu, (2000). "Language learning strategies in foreign language learning and teaching". In *The Internet TESL Journal*, Vol. 8.
- Huber, J., & Huber-Kriegler, M. (1994). *Sprach- und Kulturerziehung: Der Versuch einer Verbindung von Sprachunterricht, sprachunabhängiger kommunikativer Fertigkeiten und Inter-/Kulturellem Lernen*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung.

- Hufeisen, B. & Neuner, G. (dir.) (2003). *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg & Graz : Conseil de l'Europe.
- Instituto Cervantes. (1997-2010). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recollit de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- James, C. &. (1992). The scope of Language Awareness. A C. J. (ed.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- James, C. (1995). L'essor et la chute de l'éveil au langage. A D. M. (Éd.), *L'éveil au langage, Notions en Questions n°1*. Saint-Cloud / Grenoble: Credif / LIDILEM / Didier.
- James, C., & Garret, P. (1992). The scope of Language Awareness. A C. J. (ed.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kern, R., & Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. A ., G. Zarate, D. Levy, & C. Kramsch, (eds.). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (p. 27-34).
- Kervran, M. (2008). *Apprentissage de l'anglais et éveil aux langues à l'école primaire: développement et transfert de compétences métalinguistiques dans le cadre d'une didactique intégrée*. . Le Mans: Université du Maine. Tesis no publicada.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lambert, W., & Peal, E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence* . Washington: American Psychological Association.
- Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. Dorwin Cartwright (Harper and Bros.)
- Lüdi, G. (1984). L'acquisition d'une langue seconde par des migrants : naissance d'un bilinguisme. A B. Py (éd.).
- Lüdi, G. (éd.) (1987). *Devenir bilingue-parler bilingue*. Tübingen : Niemeyer.
- Lüdi, G. (1998). L'enfant bilingue, charge ou surcharge ? *ARBA* (8), 13-30.
- Lüdi, G., & Py, B. (1986). *Etre bilingüe*. Berna: Lang.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. Editorial Trillas, México D.F.

- McDonald, T. &. (2000). *The Nuffield languages inquiry. Languages: the next Generation*. London: The Nuffield foundation [disponible en ligne à l'adresse http://languages.nuffieldfoundation.org/filelibrary/pdf/languages_finalreport.pdf].
- Meissner, F.-J., Meissner, C., Klein, H. & Stegmann, T. (2004). *EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen : Shaker-Verlag
- Merchant, G. (1991). Linguistic diversity and Language Awareness: the view of primary school teachers. A C. G. James, *Language awareness in the classroom* (p. 51-61). London: Longman.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1970) *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado* 8/1970.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). “Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo”. *Boletín Oficial del Estado*, nº 238, 4 de octubre de 1990.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1996). “Orden de 29 de abril de 1996, por la que se autoriza, con carácter experimental la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de educación infantil”. *Boletín Oficial del estado*, nº 112 de 8 de mayo de 1996.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). “Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE)”. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 4 de mayo de 2006.
- Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA* , 84, 83-119.
- Monereo, C. (Coord.) (1994) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó
- MOORE, D. (2001). “Une didactique de l’alternance pour mieux apprendre ? CHISS, J.-L. (éd.), p. 71-78
- Moore, D. (2006a). *Plurilinguisme et école*. Paris: Didier.
- Moore, D. (2006b). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *The International Journal of Multilingualism* , 3 (2), 125-138.
- Moore, D. (1995). “Questions autour de l’analyse contrastive pour l’éveil au langage - En réaction à Carl James. In D. Moore (Éd.), *L’éveil au langage, Notions en Questions n°1*. Saint-Cloud / Grenoble / Paris: Credif / LIDILEM / Didier Érudition.

- Moore, D., & Castellotti, V. (ed.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne: Peter Lang.
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., & Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (C.I.D.E.).
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Noguerol, A. (1995). *Bases psicolingüístiques i lingüístiques per a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua a Catalunya*. Barcelona: (sense editar).
- Noguerol, A. (1998a). Investigación y didáctica de la Lengua y la Literatura. A A. Mendoza (ed.), *Conceptos clave en didáctica de la Lengua y la Literatura* (p. 61 a 74). Barcelona: SEDLL / ICE de la UB / Horsori.
- Noguerol, A. (1998b): "Els aspectes interdisciplinaris de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua" EN A. Camps i T. Colomer (eds): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: Horsori (pp.127-136)
- Noguerol, A. (2003). Aprender lengua en la sociedad plurilingüe y multicultural del siglo XXI. A A. Noguerol, & L. González Nieto, (eds.) *Guías Praxis para el profesorado de ESO. Lengua y Literatura. Contenidos, actividades y recursos*. (p. 34-91). Barcelona: CissPraxis.
- Noguerol, A. (coord.) (2005a). "Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural". A Departament d'Educació, *Pla Nacional per a l'Educació. Debat Curricular*. (p. 9-47). Barcelona: Generalitat de Catalunya (consultable a <http://www.aspepc.cat/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=53&mode=thread&order=0&thold=0>).
- Noguerol, A. (2005b). *El programa Evlang en sociedades bilingües, el ejemplo de Catalunya*. Recollit de Munduko hizkuntzen amarauna / Red de lenguas del mundo. Unesco Etxea: http://www.amarauna-languages.com/orokorra/artikuluak/es/1.Artur_Noguerol.pdf
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco europeo. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (47), 10-19.
- Noguerol, A., & Vilà, N. (2003). Una, dues, tres... quatre mil llengües. *Escola catalana* (396), 36-37.

- Nussbaum, L. & Unamuno, V. (eds.) (2006) *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oomen-Welke, I. (1998). "Sprachen entdecken". In: H. Giese and J. Ossner (Hrsg.): *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*. Freiburg : Fillibach. (p. 123-146).
- Oxford, R. L. (2000). "Language learning strategies for ESL and EFL: A synthesis of theory and research". In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *English language teaching handbook*. Cambridge: Cambridge University Press
- Parlament de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. (20 / maig / 1986). Llei 3/1986, de 29 d'abril, de Normalització Lingüística a les Illes Balears. *Butlletí Oficial de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears*, núm. 15 . Palma de Mallorca, Comunitat Autònoma de les Illes Balears.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The Relationship of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* , 76 (27), 1-23.
- Perregaux, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, 11, , 125-139.
- Perrenoud, Ph. (1998). "La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences". in *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Porcher, L. (2003). "Le plurilinguisme : des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives". in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, p. 88-95
- Punch, K. (2005) *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage (2a edició).
- Py, B. (1991). "Bilinguisme, exolingüisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2. *TRANEL* (17), 147-161.
- Py, B. (1997). "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues". *Études de linguistique appliquée* (108), 495-503.
- Ramírez, R. M., & Serra, T. (2001). "El proyecto integrado de lenguas". in M. Casas, i C. Tomás, (ed.), *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos (6-12 años)*.

- Barcelona: Cisspraxis (Consultable a <http://xtec.net/ceip-vila-olimpica/articles.htm>).
- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rodríguez. M i García-Merás. E, (2004). *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*. Santiago de Cuba: Educación,
- Roulet, E. (1980). *Langue maternelle et langues secondes- vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier & CREDIF.
- Roulet, E. (1995). "Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage décalé de plusieurs langues ?" *Babylonia*, vol 2, n° 95, p. 22-25
- Simon, D.-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. in Mochet, M.-A. I al. (ed). p.133-142.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Swann, M. (1985). *Education for all? Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. London: HMSO, Department of Education and Science. .
- Unamuno, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Valdes, G., Fishman, J., Chávez, R. et Pérez, W. (2006). *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Valle Arias, A. i altres (1999). "Las estrategias de aprendizaje. Revisión teórica y Conceptual". in *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 31, No. 3, pp 425-461
- Varro, G. (2007). "Les présupposés de la notion d'interculturel – Réflexions sur l'usage d'interme depuis trente ans". *Synergies Chili*, n° 3. pp. 35-44.
- Véronique, D. (2005a). "Comparer les langues : perspectives didactiques ?" *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, 2005a, p. 18-26.
- Véronique, D. (2005b). "Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langues étrangère et la didactique du français langue étrangère : quelques pistes de travail". *AILE*, 2005b, n° 23, p. 9-41
- Véronique, D. (2005c). "Questions à une didactique de la pluralité des langues". in Mochet, M.-A. et al. (ed). p. 49-58.

-
- Viladot i Presas, M. A. (1981). "Aportacions de la Psicologia al problema del bilingüisme". *Quaderns de Psicologia* (4), 135-150.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Weinreich, U. (1963). *Languages in Contact*. The Hague : Mouton.
- Zarate, G. (ed.) (2003). *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz : Éditions du Conseil de l'Europe, Centre européen pour les langues vivantes.
- Zarate, G., Levy, D., & Kramsch, C. (ed.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

Annex 1.....veure DVD adjunt
Enregistraments en vídeo de les sessions a les aules

Annex 2.....veure CD adjunt
Convocatòria curs professors CEP
Enregistrament entrevistes professors
Guió entrevistes professors
Materials didàctics
Permisos escoles pares i directors
Quadre anàlisis sessions
Transcripcions entrevistes professors
Transcripcions sessions alumnes